

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Bilan des pratiques professionnelles de nouvelles enseignantes et de nouveaux
enseignants du collégial suite à l'autoévaluation de leur enseignement

Par

Nathalie Bouchard

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en éducation (M.Éd.)
Maîtrise en enseignement au collégial

Septembre 2009

©Nathalie Bouchard, 2009

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

**Bilan des pratiques professionnelles de nouvelles enseignantes et de nouveaux
enseignants du collégial suite à l'autoévaluation de leur enseignement**

Par

Nathalie Bouchard

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Geneviève Nault

Directrice de recherche

Jacques Gélinas

Évaluateur externe

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont à Mme Geneviève Nault, Ph.D., professeure et responsable des programmes du Secteur PERFORMA de l'Université de Sherbrooke. Je lui exprime toute ma gratitude pour avoir dirigé mon essai et pour avoir partagé avec moi ses connaissances. Ses qualités de pédagogue, sa disponibilité, son écoute et ses rétroactions toujours enrichissantes m'ont fait apprécier chaque instant de découverte et de labeur.

Notre projet de recherche n'aurait certes pas été le même sans le support et l'attention de M. Jacques Gélinas, directeur du Centre d'Intervention et de Recherche en Évaluation du Personnel Enseignant (CIREPE). Je le remercie à la fois pour son professionnalisme, sa disponibilité et son ouverture face au projet, ainsi que pour son rôle d'évaluateur externe.

Je remercie M. Jean-Guy Banville pour son aide précieuse lors de l'analyse des données. Nos chemins se sont croisés grâce au soutien de l'Association de la recherche au collégial.

En ce qui concerne mon cheminement professionnel, je veux exprimer toute ma reconnaissance à Mmes Brigitte Giroux, Andrée Déry et Lina Martel. Elles ont su guider judicieusement mes choix, je les en remercie.

Plus près de moi, il y a ceux qui m'ont vu grandir et ceux qui partagent ma vie. Ces êtres chers sont ma source d'inspiration et mon soutien de tous les jours.

Ainsi,

la sagesse de mon père,
la volonté de ma mère,
l'âme d'artiste de ma soeur et de mon frère,
les qualités profondes et la patience éprouvée de mon conjoint Marcel,
l'énergie de mon fils Olivier et la philosophie de mon fils Timothé,
la complicité inébranlable de Lise, sa générosité et sa bienveillance,
et l'amour de mes proches,
façonnent celle que je tends à devenir.

SOMMAIRE

La présente recherche, à caractère descriptif, avait comme objectif général de dresser un bilan des pratiques professionnelles de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants du collégial à partir d'une autoévaluation de leur enseignement.

Le contexte particulier dans lequel s'inscrit l'enseignement collégial suscite bien des réflexions quant à l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant. La diversité des profils des enseignantes et des enseignants qui entrent au collégial avec ou sans formation initiale en pédagogie, la complexité de la tâche et le renouvellement massif du corps professoral accentuent le rôle important des institutions dans le soutien à offrir, et ce, tout au long du développement professionnel et plus particulièrement dans la période d'insertion professionnelle.

Les fondements de la recherche s'appuient sur les concepts de développement professionnel, d'insertion professionnelle et d'identité professionnelle et sur la politique de gestion des ressources humaines des collèges. Cette politique s'applique à travers les programmes qui y sont rattachés, notamment le programme d'insertion professionnelle et celui d'évaluation des enseignants. La grille d'analyse a été élaborée à partir du profil de compétences du Conseil supérieur de l'éducation.

Le fait que les enseignantes et les enseignants participent à un programme d'évaluation dans une optique de développement professionnel a orienté les choix méthodologiques de la recherche et a permis d'atteindre les objectifs spécifiques. Ceux-ci étaient de recueillir les perceptions qu'ont les enseignantes et les enseignants novices de leurs pratiques professionnelles lors de l'autoévaluation de leur enseignement, d'effectuer un bilan de ces pratiques professionnelles et de cibler les éléments qui semblent les plus difficiles, cela pouvant servir à dégager des pistes d'accompagnement pour le nouveau personnel enseignant.

Une approche méthodologique interprétative a été adoptée. Les données provenaient d'un organisme externe, le Centre d'Intervention et de Recherche en Évaluation du Personnel Enseignant, avec le consentement éclairé des individus constituant l'échantillon. Celui-ci compte 30 enseignantes et enseignants du secteur régulier de quatre collèges publics francophones, qui avaient deux ans et moins d'expérience en enseignement collégial. Une analyse combinée des deux types de données — les données issues des réponses fermées des questionnaires d'autoévaluation et celles issues des variables contextuelles et des commentaires — a fait ressortir les forces et les difficultés que le nouveau personnel éprouve dans ses pratiques, auxquelles on puisse apporter une valorisation ou un soutien, selon les besoins.

En ce sens, il apparaît d'une part, que les modes d'apprentissage de la profession enseignante sont fort diversifiés. D'autre part, la majorité des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants qui entrent dans la profession rencontrent des difficultés liées aux dimensions pédagogiques et didactiques du métier. Cela a permis de dégager des pistes qui ont trait, par exemple, à la gestion de classe, à l'évaluation des apprentissages ou encore à l'utilisation de la langue d'enseignement. Ces pistes pourraient éventuellement assurer le soutien de ce nouveau personnel et maintenir chez lui l'enthousiasme et la passion qui le motivent.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----------|
| REMERCIEMENTS | 3 |
| SOMMAIRE..... | 4 |
| TABLE DES MATIÈRES | 6 |
| LISTE DES TABLEAUX | 9 |
| INTRODUCTION..... | 10 |
| PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE..... | 12 |
| 1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE | 12 |
| 1.1 La formation nécessaire pour enseigner au collégial | 12 |
| 1.2 La complexité de la tâche..... | 13 |
| 1.3 Le renouvellement du corps professoral | 14 |
| 2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE | 16 |
| 2.1 Le profil d'entrée du personnel enseignant au collégial..... | 16 |
| 2.2 Le rôle de l'institution face au nouveau personnel enseignant..... | 19 |
| 2.3 Les programmes d'insertion professionnelle et d'évaluation du rendement..... | 21 |
| 3. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE L'ESSAI | 22 |
| DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE | 23 |
| 1. LE CONCEPT DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL..... | 23 |
| 1.1 Le concept d'insertion professionnelle à l'intérieur du développement professionnel | 25 |
| 1.2 L'importance du concept d'identité professionnelle dans l'insertion professionnelle au collégial..... | 26 |
| 2. LA POLITIQUE DE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES DES COLLÈGES | 27 |
| 2.1 Un programme d'insertion professionnelle dans la politique de gestion des ressources humaines des collèges | 27 |
| 2.2 Le processus d'évaluation des enseignants dans une optique de développement professionnel..... | 29 |
| 3. D'UN PROFIL DE COMPÉTENCES À LA GRILLE D'ANALYSE | 30 |
| 3.1 Un profil de compétences : approche théorique..... | 31 |
| 3.2 Se préparer à la conception d'une grille d'analyse..... | 32 |
| 4. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI..... | 34 |

| | |
|--|-----------|
| TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE | 36 |
| 1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE | 36 |
| 1.1 Le type de recherche | 37 |
| 2. L'ÉCHANTILLON..... | 37 |
| 3. LE DÉROULEMENT | 39 |
| 3.1 Les démarches préalables à la collecte des données auprès du CIREPE | 40 |
| 4. LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES DU CIREPE | 40 |
| 5. LES MÉTHODES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES | 42 |
| 5.1 Les données issues des réponses fermées des questionnaires d'autoévaluation | 43 |
| 5.2 Les données issues des variables contextuelles et des commentaires..... | 44 |
| 6. LES ASPECTS ÉTHIQUES..... | 45 |
| 7. LES MOYENS PRIS POUR ASSURER LA SCIENTIFICITÉ | 46 |
| QUATRIÈME CHAPITRE LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS..... | 48 |
| 1. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS | 48 |
| 1.1 Présentation des variables contextuelles | 49 |
| 1.2 Présentation globale des résultats des champs et des dimensions..... | 49 |
| 1.3 Champ I : Analyse de contenu pour la dimension <i>Maîtrise de la discipline</i> | 51 |
| 1.4 Champ II : Analyse de contenu pour chacune des dimensions présentée selon le rang | 52 |
| 1.4.1 Dimension Relation enseignant-élèves | 52 |
| 1.4.2 Dimension <i>Enthousiasme</i> | 53 |
| 1.4.3 Dimension Organisation et clarté..... | 54 |
| 1.4.4 Dimension Évaluation et rétroaction..... | 54 |
| 1.4.5 Dimension Matériel pédagogique | 55 |
| 1.4.6 Dimension Stratégies pédagogiques | 56 |
| 1.4.7 Dimension <i>Gestion de classe</i> | 57 |
| 1.4.8 Dimension <i>Intérêt suscité</i> | 58 |
| 1.5 Champ III : Analyse de contenu pour les dimensions <i>Participation à la vie collégiale</i> et <i>Relations enseignant-collègues</i> | 59 |
| 1.5.1 Dimension <i>Relations enseignant-collègues</i> | 59 |
| 1.5.2 Dimension <i>Participation à la vie collégiale</i> | 60 |

| | |
|--|-----------|
| 1.6 Champ IV : Analyse de contenu pour la dimension <i>Réflexion sur sa pratique</i> | 61 |
| 2. L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS | 68 |
| 2.1 Le contexte professionnel du nouveau personnel enseignant au collégial... 68 | |
| 2.2 Le cheminement du nouveau personnel enseignant au collégial | 70 |
| 2.3 La passion qui motive | 72 |
| 2.4 La synthèse des résultats d'autoévaluation..... | 73 |
| 2.5 Des pistes de soutien inspirées des commentaires émis..... | 75 |
| 3. LES LIMITES DE LA RECHERCHE | 79 |
| CONCLUSION..... | 81 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 84 |
| ANNEXE A ANALYSE DES DÉPARTS DES ENSEIGNANTS DU RÉSEAU COLLÉGIAL PUBLIC..... | 87 |
| ANNEXE B DIMENSIONS ET ÉNONCÉS UTILISÉS PAR LE CIREPE | 89 |
| ANNEXE C UN RÉFÉRENTIEL COMMUN DE COMPÉTENCES..... | 92 |

LISTE DES TABLEAUX

| | | |
|-----------|--|----|
| Tableau 1 | Pourcentage des départs des permanents de 50 ans et plus par rapport au total des départs, par cycle | 15 |
| Tableau 2 | Le soutien au cheminement professionnel | 28 |
| Tableau 3 | Parallèle entre les dimensions du CIREPE et les champs de compétences du CSE | 34 |
| Tableau 4 | Moyenne des résultats des items pour chacun des champs | 49 |
| Tableau 5 | Moyenne des résultats des items pour chacune des dimensions | 50 |
| Tableau 6 | Dimensions jumelées au champ II et classées selon leur rang | 52 |
| Tableau 7 | Dimensions jumelées au champ III | 59 |
| Tableau 8 | Thèmes abordés et ressources utilisées | 65 |
| Tableau 9 | Synthèse de l'interprétation des résultats d'autoévaluation | 74 |

INTRODUCTION

Enseigner est un acte complexe et devenir enseignante ou enseignant l'est sûrement autant. En effet, détenir un savoir-faire pédagogique, en plus des connaissances disciplinaires, n'est pas toujours évident pour celle ou celui qui débute. Nous savons déjà que l'entrée dans la profession est une étape déterminante dans le cheminement professionnel du personnel enseignant. Nous savons aussi que cela ne se fait pas toujours sans heurt, particulièrement à l'ordre collégial.

C'est pourquoi nous avons porté notre intérêt sur l'insertion professionnelle en général et au soutien à apporter au nouveau personnel enseignant du collégial en particulier. Nous avons orienté notre essai sur les pratiques professionnelles de ces personnes. Celles-ci ont des profils très diversifiés à leur embauche et pourtant, chemin faisant, elles ont à exercer leur profession au même titre qu'une enseignante ou un enseignant expérimenté.

Le premier chapitre de cet essai permet de mettre en relief la problématique. Nous présentons le contexte particulier qui s'inscrit en enseignement collégial, tel que la formation nécessaire pour y enseigner, la complexité de la tâche et le renouvellement du corps professoral. Puis, nous enchaînons avec les éléments qui constituent le problème de notre recherche soit le profil d'entrée du personnel enseignant au collégial, le rôle de l'institution face au nouveau personnel enseignant et les programmes d'insertion professionnelle et d'évaluation du rendement. L'objectif général vient clore cette section.

Le deuxième chapitre définit le cadre de référence appuyé, en premier lieu, sur les concepts de développement professionnel, d'insertion professionnelle et d'identité professionnelle. Toujours à partir d'une recension d'écrits scientifiques, nous précisons les fondements sur lesquels se base notre recherche, incluant la politique de

gestion des ressources humaines des collèges. De cette politique, nous définissons plus spécifiquement deux des programmes qui lui sont rattachés, soit le programme d'insertion professionnelle et celui d'évaluation des enseignants. Par la suite, nous présentons le profil de compétences qui servira d'assise à notre grille d'analyse et en dernier lieu, nous détaillons nos objectifs spécifiques.

Le troisième chapitre fait état des choix méthodologiques retenus pour atteindre nos objectifs. Puisque ces choix découlent de la posture épistémologique, celle-ci est présentée en premier lieu avec le type de recherche adopté. Suivent, tour à tour, les sections usuelles d'une méthodologie : l'échantillon, le déroulement, les techniques et les instruments de collecte de données, les méthodes de traitement et d'analyse de ces données. Le caractère spécifique de notre recherche nous amène à décrire les démarches préalables à la collecte des données auprès d'un organisme externe. Une attention particulière est ensuite portée sur les aspects éthiques de la recherche et sur les moyens pris pour assurer la scientificité de cette dernière.

Le quatrième chapitre est consacré, en première partie, à la présentation des résultats de recherche concernant les variables contextuelles, les champs de compétences et les dimensions autoévaluées par les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants. La deuxième partie est dédiée à l'interprétation des résultats, faisant référence au contexte professionnel du nouveau personnel enseignant au collégial, à son cheminement dans la profession et à la passion qui le motive. Nous présentons une synthèse des résultats et nous proposons des pistes de soutien. Les limites de la recherche viennent clore ce chapitre.

Finalement, la conclusion permet d'effectuer un bref retour sur le processus de la recherche et d'entrevoir ses retombées. Quelques pistes pour de futures recherches sont identifiées.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre nous permet, dans un premier temps, de saisir le contexte propre à notre recherche et, par la suite, de mettre en relief les éléments constitutifs de notre problématique. L'objectif général de la recherche est énoncé à la fin du chapitre.

1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Afin de bien situer le contexte dans lequel se déroule la recherche, nous présentons les caractéristiques de l'ordre collégial en faisant référence à la formation nécessaire pour y enseigner, à la complexité de la tâche enseignante et au renouvellement massif du corps professoral.

1.1 La formation nécessaire pour enseigner au collégial

L'une des particularités du système d'éducation du Québec est la présence de l'ordre d'enseignement collégial, un ordre qui se situe entre l'éducation obligatoire, constituée du primaire et du secondaire, et les études universitaires.

Les collèges d'enseignement général et professionnel (cégep), en plus de transmettre une culture générale, offrent deux types de programmes de formation : ceux qui conduisent aux études universitaires (programmes préuniversitaires) et ceux qui mènent principalement au marché du travail (programmes techniques). Au collégial, comme au premier cycle universitaire, la formation est principalement orientée sur l'accès à une spécialisation ce qui requiert, de la part de l'enseignante ou de l'enseignant, la maîtrise de sa discipline.

Alors que l'obtention d'un brevet d'enseignement décerné par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) est obligatoire pour tout personnel

enseignant du primaire, du secondaire ou du secteur professionnel, il n'est pas exigé d'avoir une formation en pédagogie pour enseigner au collégial.

L'analyse de postes affichés dans différents collèges montre que les exigences requises à l'embauche sont davantage liées à une formation disciplinaire (baccalauréat, maîtrise ou doctorat dans une discipline), à la maîtrise de la langue française et, s'il y a lieu, au statut de membre en règle d'un ordre professionnel. Dans la plupart des cas, la formation en pédagogie ou une expérience en enseignement est considérée comme un atout.

1.2 La complexité de la tâche

Au fil du temps, les enseignantes et enseignants du collégial ont vu leur tâche se complexifier, surtout depuis le renouveau collégial. Comme le souligne le Conseil supérieur de l'éducation (2000) dans son rapport *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*, cette complexification du travail découle, entre autres, de la généralisation de l'approche programme et de l'élaboration locale des programmes par compétences. Prenons comme exemple le fait que les enseignantes et les enseignants participent aux équipes de concertation et travaillent à l'élaboration, à l'implantation ou à la révision de programmes.

D'autres écrits font état des répercussions directes et indirectes engendrées par le renouveau, certes, mais aussi par l'avènement des technologies de l'information et de la communication, par l'hétérogénéité croissante des élèves et de leurs besoins, par l'aide à la réussite, etc. (Conseil supérieur de l'éducation, 1997, 2000; Laliberté et Dorais, 1999; Étude du Comité paritaire, 2008).

Dans cet ordre d'idées, St-Pierre (2007) met en évidence certains éléments inspirés de Baillat (2005) qui illustrent bien les nouvelles difficultés auxquelles le personnel enseignant doit faire face.

Citons, en premier lieu, les changements dans la *nature des interactions*¹. L'utilisation des technologies en est un exemple : les classes sont de plus en plus équipées d'outils multimédias, ce qui oblige le personnel enseignant, non seulement à se familiariser avec eux, mais aussi d'en faire une utilisation pédagogique et didactique judicieuse. Mentionnons aussi «l'ouverture à des interactions avec de nouveaux acteurs, comme l'exige l'approche-programme » (St-Pierre, 2007, p.8), faisant allusion, entre autres, aux équipes de concertation.

Il est question, en deuxième lieu, des modifications importantes dans les *rapports aux savoirs*. «La croissance exponentielle de ces derniers et le fait qu'ils deviennent rapidement obsolètes obligent à faire de nouveaux choix au sujet des contenus à enseigner.» (*Ibid.*)

Il faut également innover dans sa manière d'enseigner. La *diversité des étudiants* — autre élément soulevé par St-Pierre (*Ibid.*) — rend plus complexes les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. L'approche programme et les programmes par compétences exigent que les enseignantes et les enseignants doivent aussi modifier leurs façons d'évaluer.

Enfin, d'autres domaines reliés à l'enseignement collégial ont une incidence sur la tâche du personnel enseignant tel que la supervision de stages et les formations alternances travail-études.

1.3 Le renouvellement du corps professoral

Depuis la fin des années 90, le renouvellement massif du personnel enseignant au collégial est au coeur des préoccupations des institutions.

Cette préoccupation s'est d'abord exprimée en rendant disponibles plusieurs statistiques concernant l'évolution des courbes d'âge et la projection des prises de retraites des enseignants (Tétreault, 1993). Ces données mettaient toutes en

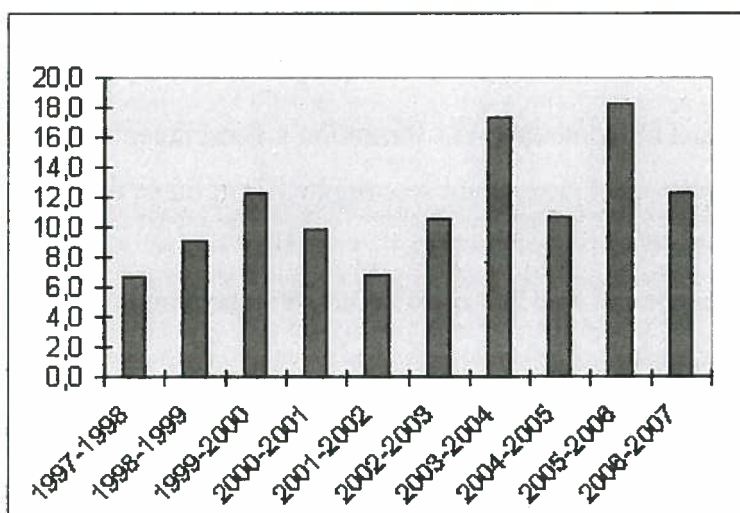
¹ Les éléments inscrits en italique font référence à ceux inscrits en gras dans le texte de St-Pierre (2007)

évidence la même tendance générale : le corps professoral des collèges sera massivement à remplacer au cours des quinze prochaines années (Raymond, 2001, p.22).

La situation actuelle demeure préoccupante. Alors que les permanents de 50 ans et plus constituaient en moyenne presque 9 % des départs pour les cycles 1997-1998 à 2000-2002, cette proportion atteint pratiquement 14 % en moyenne pour les 5 cycles suivants : 2001-2002 à 2006-2007. L'annexe A fournit de plus amples détails sur les calculs menant à ces résultats. Le tableau qui suit illustre le pourcentage des départs des permanents de 50 ans et plus, par cycle.

Tableau 1

Pourcentage des départs des permanents de 50 ans et plus
par rapport au total des départs, par cycle



Manifestement, l'affluence de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants coïncide avec les importants changements inhérents à la tâche. Comme le stipule le Comité paritaire (2008) dans son étude *Enseigner au collégial...portrait de la profession* :

Cela ne saurait être sans incidence sur le travail des enseignantes et enseignants compte tenu que la dimension collective a pris de plus en plus d'importance. Ainsi, les enseignantes et les enseignants en place contribuent à l'intégration et à la formation de celles et de ceux qui entrent

dans la profession, en les conviant à une pratique qui les rejoins à la fois comme spécialistes de leur discipline et comme spécialistes de l'enseignement (p.12).

Mais plus encore, le renouvellement d'une grande partie des effectifs professoraux semble difficile. D'une part, un départ massif sous-tend une arrivée massive. Dans un contexte exceptionnel de remplacement accéléré, il y a lieu de croire que les conditions nécessaires au transfert d'expertise — du personnel expérimenté au personnel novice — ne sont pas toujours idéales, le transfert étant bousculé parfois même absent. D'autre part, parmi les enseignantes et les enseignants nouvellement embauchés, plusieurs ne resteront pas, certaines et certains vont « migrer vers d'autres établissements qui offrent des conditions plus intéressantes alors que d'autres ne persévéreront pas dans la profession » (Pratte, 2007, p.19).

2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Dans un contexte où la formation à l'enseignement n'est pas obligatoire, où la tâche du personnel enseignant se complexifie et où se déroule un fort renouvellement au sein du corps professoral, il y a lieu de se questionner sur la qualité de l'accompagnement que l'on offre au nouveau personnel enseignant lors de leur entrée dans la profession.

Le problème de recherche se dessine donc à partir de trois éléments : le profil d'entrée des enseignantes et des enseignants au collégial, le rôle de l'institution face à ces personnes et, finalement, les programmes d'insertion professionnelle et d'évaluation de l'enseignement.

2.1 Le profil d'entrée du personnel enseignant au collégial

Les enseignants et enseignantes du collégial, fort d'être chacun et chacune spécialiste d'une discipline, ont des profils très diversifiés lorsqu'ils entrent dans la profession. Ces personnes possèdent une formation disciplinaire avec ou sans formation initiale en pédagogie.

Notons que parmi ceux et celles qui ont une formation disciplinaire seulement, celle-ci peut être :

- en provenance du milieu scolaire;
- en provenance de l'expérience acquise en milieu du travail;
- ou encore en provenance du milieu scolaire jumelée à plusieurs années d'expérience sur le marché du travail.

D'autres qui ont, en plus, un bagage de nature pédagogique ont pu l'acquérir par:

- une formation initiale en pédagogie jumelée à leur formation disciplinaire;
- des compétences pédagogiques développées dans une autre institution collégiale ou dans un autre ordre d'enseignement.

Une personne peut être engagée sur une base d'expérience professionnelle dans sa spécialité et afficher, lors de la sélection, une disposition pour des compétences pédagogiques et didactiques. Autrement dit, le comité de sélection peut juger des aptitudes de la personne et être d'avis qu'elle sera en mesure de s'acquitter de sa tâche avec expertise dans un délai raisonnable.

Il est à noter que depuis quelques années, des universités québécoises telles que l'Université Laval², l'Université du Québec à Montréal³ et l'Université de Montréal⁴, pour ne nommer que ces trois exemples, offrent des programmes de formation initiale en enseignement collégial. Même si de plus en plus de futurs enseignants et enseignantes se prévalent de l'une ou l'autre de ces formations universitaires avant l'embauche, la situation demeure entière quant à la diversité des profils d'entrée dans la profession.

² *Diplôme d'études supérieures spécialisées en enseignement collégial (30 crédits)*

³ *Microprogramme de deuxième cycle (formation à l'enseignement postsecondaire) (15 crédits)*

⁴ *Microprogramme en formation à l'enseignement postsecondaire (15 crédits)*

Tel que cité dans le Comité paritaire (2008),

Les enseignants débutants au niveau collégial possèdent généralement une solide formation disciplinaire ou technique qui fait d'eux des spécialistes de contenu. Cependant, ils ne disposent habituellement pas d'une formation les préparant aux dimensions pédagogiques et didactiques du métier. De plus, ils ont fort probablement des profils diversifiés en termes d'expérience professionnelle (Raymond et Hade, 2000, dans Comité Paritaire, 2008, p. 48).

Donc, peu importe son profil à l'entrée, la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant devra exercer sa profession au même titre qu'un enseignant expérimenté et devra, tôt ou tard, être évalué. Il y a lieu de croire que même si le bagage à l'entrée de chacun est diversifié, tous sont évalués selon les mêmes critères prescrits aux programmes d'évaluation.

Conséquemment, c'est souvent dans l'intervalle de ces deux étapes importantes, celle de l'embauche et celle de l'évaluation, que la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant aura vécu des moments d'incertitude, d'angoisse, d'essoufflement, voire même de démotivation. La personne peut se sentir dépassée par les événements qui ont cours à l'intérieur de sa classe comme au sein de son département ou ailleurs dans son collège.

Confronté au choc de la réalité et aux exigences des tâches quotidiennes, le jeune enseignant réévalue son engagement et l'ensemble des motifs de sa décision d'enseigner (Raymond, 2001, p.23).

C'est une période qui exige beaucoup d'apprentissage et d'adaptation et elle peut être vécue relativement facilement ou plutôt difficilement. «Cette divergence s'explique lorsqu'on considère les différences dans les contextes de pratique et dans les antécédents des uns et des autres» (Lauzon, 2003, p. 23). Ces antécédents font référence aux profils d'entrée fort diversifiés des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants. Il importe de se préoccuper du soutien essentiel à leur entrée dans la profession, d'autant plus que, comme le soulève Raymond (2001, p. 26) :

Les débuts dans l'enseignement établissent les fondements de l'identité professionnelle de l'enseignant et orientent plusieurs décisions importantes sur l'orientation de sa carrière. Processus complexe impliquant de multiples transactions entre le jeune professionnel, les acteurs et l'univers de symboles du milieu de travail.

2.2 Le rôle de l'institution face au nouveau personnel enseignant

Bien que le soutien à l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant soit une responsabilité partagée au sein de l'établissement, c'est-à-dire qu'il relève de l'institution, du département et des collègues, il demeure que c'est par sa politique de gestion des ressources humaines que le collège chapeaute et voit à l'application des programmes qui lui sont rattachés. Ces programmes confirment le rôle que doit jouer l'institution dans le soutien de la profession enseignante dans son ensemble, et ce, à travers le tandem que forment la politique de gestion des ressources humaines et le développement professionnel des enseignants.

Chaque collège, à l'intérieur de sa politique de gestion des ressources humaines, a un programme de recrutement, de sélection et d'embauche de son nouveau personnel. En ce qui concerne le personnel enseignant, les compétences recherchées à la sélection sont prédéterminées, mais force est de constater qu'il n'y a pas nécessairement concordance entre celles-ci et les aptitudes des enseignantes et enseignants nouvellement embauchés. Citons par exemple, la polyvalence, soit la capacité à enseigner plusieurs cours de la discipline.

Cette première observation met en évidence l'écart qui peut exister entre l'affichage de la charge ou du poste à combler, les critères prescrits au programme d'embauche et les caractéristiques du profil de la candidate ou du candidat sélectionné.

Une seconde observation fait référence à la cohérence plus ou moins grande que l'on observe entre le programme de recrutement, de sélection et d'embauche, celui d'insertion professionnelle et celui d'évaluation du personnel enseignant. Cette cohérence existe-t-elle réellement entre les critères propres au programme d'embauche et ceux qui guident l'évaluation du rendement à plus ou moins court terme? Est-ce cette même cohérence qui préside lors du soutien de la période d'accueil et d'intégration du nouveau personnel enseignant? Autrement dit, y a-t-il un continuum de l'embauche à la reconnaissance des compétences disciplinaires et pédagogiques?

S'il s'avérait qu'il y ait absence de cohérence ou pire, qu'un vide subsiste quant au support institutionnel, il est permis de croire qu'apparaîtront inévitablement certaines difficultés. Raymond (2001) en donne un exemple.

[Ce] double processus d'insertion, insertion institutionnelle et insertion professionnelle, pose des exigences telles qu'elles risquent de forcer le débutant, afin de devenir fonctionnel et de paraître adapté à son nouveau milieu, à utiliser des stratégies d'adaptation rapides comme celle de recourir à des formules pédagogiques familières, qui lui semblent avoir fait leurs preuves, mais qui n'ont pas fait l'objet d'une réflexion à caractère professionnel (p. 22).

Néanmoins, à l'instar d'un programme d'insertion professionnelle, appliqué ou non dans un collège, le soutien offert à une nouvelle enseignante ou à un nouvel enseignant arrive souvent lorsque cette dernière ou ce dernier participe à un programme d'évaluation des enseignants.

Toutes les étapes de développement professionnel sont importantes, mais l'étape d'insertion aura une incidence sur la suite du parcours, selon que la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant la vit facilement ou difficilement. Une insertion "facilitée" stimule l'engagement et l'engagement conduit au développement professionnel.

2.3 Les programmes d'insertion professionnelle et d'évaluation du rendement

Un programme d'insertion professionnelle implanté dans un collège comprend généralement deux volets : l'accueil et l'insertion proprement dite. Bien que dans l'ensemble il soit question d'accompagnement, le premier volet vise davantage la découverte du nouveau milieu de travail, alors que le deuxième volet vise spécifiquement l'intégration dans la profession enseignante. Pratte (2007) fait ressortir les éléments importants de chacun de ces deux volets.

L'accueil vise [...] à donner accès à l'information et aux ressources qui permettent d'être fonctionnel à son arrivée et de se sentir accueilli comme une personne dans l'organisation et dans son nouveau groupe d'appartenance (Ibid., p. 23).

Le volet *Insertion professionnelle* vise [...] à favoriser et à consolider [...] l'acquisition des outils, connaissances, habiletés, valeurs et attitudes qui lui permettent de se sentir progressivement efficace et en maîtrise dans son enseignement et capable de participer et d'apporter sa propre contribution à son équipe, qu'il s'agisse de son département ou de son programme d'étude (Ibid., p. 24).

Tout en demeurant dans une logique constructive, un programme d'évaluation, quant à lui, vise l'amélioration de l'enseignement en permettant d'identifier, entre autres, des besoins de perfectionnement ou des pistes de soutien. Une évaluation peut aussi être un outil de valorisation et de reconnaissance du travail accompli.

Ces différents programmes, qu'ils soient implantés dans le collège ou en instance de l'être, se suivent souvent de très près et pourtant, il arrive que l'un soit traité indépendamment de l'autre.

De ce fait, il semble actuellement, qu'il soit plus difficile d'ajuster un programme d'insertion professionnelle que de mettre en application un programme d'évaluation de l'enseignement. Ainsi, ce dernier sera le même pour tout le personnel enseignant au sein d'une institution alors que celui d'accueil et d'intégration (ou d'insertion professionnelle) n'aura pas forcément été adapté aux spécificités de chacun. Plusieurs contraintes peuvent justifier cet état de fait : le manque de temps, le

manque de ressources humaines et matérielles ou, encore, la méconnaissance de la situation qui prévaut chez les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants. Par conséquent, il arrive parfois que le soutien ne soit offert à ces derniers qu'après que soient connus les résultats de leur évaluation.

Bien qu'un programme d'évaluation de l'enseignement soit conçu et appliqué dans une optique de développement professionnel, et bien qu'il permette à l'enseignante et à l'enseignant à la fois de se situer dans son cheminement et d'évaluer ses pratiques professionnelles, il n'apparaît pas encore évident d'ajuster le soutien aux besoins du nouveau personnel, et ce, dans de meilleurs délais.

3. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE L'ESSAI

Rappelons que le personnel enseignant au collégial se distingue par ses profils diversifiés et que sa tâche se complexifie de plus en plus alors que le corps professoral se renouvelle massivement. C'est dans ce contexte qu'il importe de se préoccuper de l'entrée dans la profession des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants. Le fait que ces personnes aient une formation disciplinaire avec ou sans formation initiale en pédagogie sous-tend que l'institution doit porter une attention spécifique au soutien offert, entre autres, à travers ses programmes d'insertion professionnelle et d'évaluation de l'enseignement.

Dans cet ordre d'idées, serait-il possible d'envisager l'exploration des rapports d'autoévaluation des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants, en vue de connaître ou de reconnaître ce qui les caractérise?

C'est à la suite des observations et des questionnements qui précèdent qu'est née l'idée de la présente recherche. L'objectif général de cet essai est de dresser un bilan des pratiques professionnelles de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants du collégial suite à l'autoévaluation de leur enseignement.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Le cadre de référence traite, en premier lieu, du concept de développement professionnel à l'intérieur duquel nous abordons aussi les concepts d'insertion professionnelle et d'identité professionnelle. Nous nous appuyons ensuite sur la politique de gestion des ressources humaines dans les collèges, particulièrement sur le programme d'insertion professionnelle et sur celui d'évaluation des enseignantes et des enseignants. Puis, il est question du profil de compétences qui sert d'assise à l'analyse de données. En dernier lieu, nous présentons les objectifs spécifiques de la présente recherche.

1. LE CONCEPT DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Le concept de *développement professionnel* sert d'assise à notre cadre de référence. Il est le fil conducteur qui relie ce long parcours que Raymond et St-Pierre (2003) définissent comme

Un processus qui s'étale sur toute sa carrière⁵ et qui consiste en l'accroissement, la consolidation et le raffinement de ses compétences professionnelles. Ce processus s'accompagne d'un élargissement et d'un approfondissement de ses répertoires de ressources internes (connaissances, capacités, attitudes et dispositions) et externes (ressources provenant du milieu) (p. 16).

D'un point de vue plus théorique, Uwamariya et Mukamurera (2005) illustrent, à partir des écrits de différents chercheurs, le concept de développement professionnel selon deux perspectives : une perspective développementale et une autre axée sur la professionnalisation. Ces deux approches sont complémentaires : l'une «met de l'avant une vision linéaire axée sur le parcours de stades

⁵ De l'enseignante ou de l'enseignant au collégial

chronologiques» (Ibid., p. 134) et la seconde cherche à démontrer «l'acquisition et la maîtrise de savoirs professionnels par différents moyens» (Ibid., p. 134).

Nous nous inspirons d'abord de la première, en nous référant aux stades évolutifs qu'on y propose. La perspective développementale «est caractérisée par une structuration de stades qui se succèdent et qui ont chacun leurs propres particularités. Chaque stade prépare son successeur, et les principes de base du nouveau stade paraissent plus complexes que ceux du stade antérieur» (Ibid., p. 136).

Nous retenons les stades tels qu'énumérés par Nault (2007, p.14)

Bien qu'il y ait des nuances entre les chercheurs, on trouve généralement le stade de la survie, le stade de la consolidation, le stade de la diversification ou du renouveau ainsi que le stade de la maturité, aussi appelé le stade du rayonnement professionnel. Le tout se termine par le stade de désengagement, soit le départ pour la retraite (Katz, 1972 ; Huberman, 1989 ; Nault, 1999 ; Lauzon, 2002).

Le premier stade, celui que l'on qualifie de survie correspond à la période d'insertion professionnelle du personnel enseignant, période sur laquelle nous portons notre attention afin de bien cerner l'importance que peut avoir celle-ci sur la suite du cheminement professionnel.

Bien que notre intérêt repose sur un stade en particulier, pris comme un contexte, notre vision du développement professionnel s'inscrit surtout dans une logique d'accompagnement des enseignantes et des enseignants dans leur cheminement et le développement de leurs compétences professionnelles. En ce sens, nous nous inspirons aussi de la perspective axée sur la professionnalisation des enseignants (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

[...] l'élément principal à retenir est que tous les candidats enseignants sont amenés à maîtriser le métier, à se responsabiliser et à s'approprier tous les enjeux de la profession pour ainsi agir comme des professionnels compétents (p. 140).

1.1 Le concept d'insertion professionnelle à l'intérieur du développement professionnel

Le concept d'insertion professionnelle au collégial se précise de plus en plus, mais de façon générale, il se définit comme étant « une étape de transition au cours de laquelle l'enseignant novice s'ajuste à son nouveau rôle » (Nault, 2005, p.6).

Chez différents auteurs, on semble avoir un portrait assez rassembleur de ce que représente l'insertion professionnelle. Celle-ci est d'une durée qui varie selon le contexte et la personne et se vit différemment d'un individu à l'autre, la plupart du temps difficilement. Selon la manière dont elle est vécue, cette étape orientera le cheminement de l'enseignante et de l'enseignant.

L'analyse des différents types de parcours de développement illustre l'importance de l'insertion dans la profession en évoquant des liens entre le vécu de cette période et le développement ultérieur (Lauzon, 2003, p. 22).

L'insertion professionnelle au collégial est double non seulement parce que la personne s'intègre dans un milieu de travail et dans la culture organisationnelle de celui-ci, mais aussi parce qu'elle doit « s'insérer dans une nouvelle profession, celle de l'enseignement, sans formation professionnelle spécifique » (Raymond, 2001, p. 22).

La période d'insertion professionnelle fait souvent référence à cette étape de survie où la personne, embauchée dans des conditions d'urgence et de précarité, procède souvent par essais et erreurs (Raymond, 2001 ; Lauzon, 2002 ; Nault, 2007) et développe ce que Raymond (2001) a nommé des « stratégies de survie ».

Comme il a été mentionné dans le chapitre précédent, la plupart des membres du personnel enseignant entrent dans la profession au collégial sans formation initiale en enseignement, sans préparation professionnelle spécifique (Raymond, 2001 ; Lauzon, 2002 ; St-Pierre, 2007). De ce fait, St-Pierre (2007) stipule que cette première étape du cheminement de l'enseignante ou de l'enseignant consiste à

«développer» ou pour certain à «actualiser» ses compétences, particulièrement celles relatives à l'acte d'enseigner.

Enfin, Raymond (2001) fait ressortir des situations fréquentes et des besoins récurrents et multidimensionnels ressentis par les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants au collégial.

1. Ils trouvent l'enseignement beaucoup plus exigeant qu'ils ne s'y attendaient.
2. Certains se sentent écrasés par leur tâche, alors que la plupart manifestent un rapport à l'enseignement chargé d'ambiguïtés.
3. Les enseignants ont besoin de soutien directement relié à leur enseignement et aussi de soutien psychologique.
4. Les besoins d'aide les plus souvent cités concernent les problèmes de discipline des élèves, les moyens de motiver les élèves, la prise en compte des différences individuelles, l'évaluation des travaux des élèves, [...] des modes de transformation des contenus d'enseignement (savoirs didactiques) (p.24 et 25).

1.2 L'importance du concept d'identité professionnelle dans l'insertion professionnelle au collégial

Le concept d'*identité professionnelle* est très étroitement relié au concept d'*insertion professionnelle*. De fait, c'est dans cette période du début — où l'on doit apprendre sur le champ et sur le tas — que la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant «effectue une transition entre l'identité professionnelle de spécialiste (disciplinaire ou professionnel) et l'identité de formateur» (Raymond, 2001).

Raymond en conclut qu'à «l'ordre collégial, l'insertion professionnelle porte le poids d'une double intégration : intégration d'une culture institutionnelle et intégration d'une identité professionnelle qui se greffent sur celle de spécialiste d'une discipline» (Ibid., p.26).

D'autres chercheurs soupèsent l'importance qu'il faut allouer à l'insertion professionnelle en y rattachant du même coup l'idée d'identification professionnelle. L'insertion professionnelle est «à la fois un processus de construction des savoirs et des compétences, de socialisation au travail et de transformation identitaire» (Vallerand, Martineau et Bergevin, 2006).

Nous pouvons déduire que la période d'insertion professionnelle en est une décisive, voire même cruciale quant aux choix et aux directions que prendront les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants face à leur cheminement à venir.

Ainsi, une insertion professionnelle harmonieuse constitue une assise solide pour le développement d'une identité professionnelle d'enseignant et elle peut favoriser l'engagement d'un enseignant dans une démarche de développement professionnel (Nault, 2007, p. 15).

2. LA POLITIQUE DE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES DES COLLÈGES

Les trois concepts, de développement professionnel, d'insertion professionnelle et d'identité professionnelle alimentent la réflexion quant au soutien à apporter lors de la période d'entrée du nouveau personnel enseignant au collégial. Pratte (2007) donne une vue d'ensemble sur la responsabilité ou le rôle de l'institution qui accueille un nouvel enseignant ou une nouvelle enseignante. De plus, elle dresse par la même occasion, un portrait de ce que ce dernier ou cette dernière serait en droit d'attendre en termes de soutien.

2.1 Un programme d'insertion professionnelle dans la politique de gestion des ressources humaines des collèges

Grâce à des moyens qui peuvent être priorisés et contextualisés par les établissements et leurs différents intervenants, les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants verraient leur insertion facilitée. Ces moyens pourraient être :

un suivi individuel, de l'information, des offres de formation, un programme de mentorat, du réseautage, de la reconnaissance, etc. L'exemple relié à l'offre de formation le plus connu est celui supporté par PERFORMA de l'Université de Sherbrooke, soit le Microprogramme de 2^e cycle en insertion professionnelle en enseignement collégial (MIPEC).

À partir des stades évolutifs inspirés des travaux d'Uwamariya et Mukamurera (2005) (survie, consolidation, diversification et renouveau, maturité ou rayonnement professionnel ainsi que désengagement), Pratte (2007) a dégagé des moments forts d'implication des établissements en vue du soutien au développement professionnel de leurs employés. Elle poursuit le parallèle en faisant référence aux programmes rattachés à la politique de gestion des ressources humaines des collèges.

Le tableau qui suit illustre le parallèle entre les différents stades de développement, les moments forts de soutien au développement professionnel et les programmes.

Tableau 2
Le soutien au cheminement professionnel

| Stades de développement professionnel | Moments forts du soutien au développement professionnel par les établissements | Programmes |
|---------------------------------------|--|--|
| | Recrutement Sélection Embauche | Programme de recrutement |
| Survie | Entrée | Programme d'accueil et d'insertion professionnelle |
| Consolidation | Insertion | |
| Diversification et renouveau | Investissement et développement | Programme de développement et de reconnaissance professionnels |
| Maturité ou rayonnement professionnel | Réinvestissement et rayonnement | |
| Désengagement | Départ à la retraite | |

Tiré de l'article *Se préparer à l'arrivée importante de nouveaux professeurs*, de la revue *Pédagogie collégiale*, été 2007, vol. 20 n° 4, page 21.

On remarque que le *Programme d'accueil et d'insertion professionnelle* s'inscrit aux stades de survie et de consolidation et qu'il s'inscrit aussi dans une suite logique de cheminement soutenu par l'institution.

Dans le cadre de l'essai, nous positionnons le programme d'évaluation de l'enseignement à la suite de celui d'accueil et d'insertion, le situant ainsi dans les *Programmes de développement et de reconnaissance professionnels*. L'évaluation est vue ici essentiellement dans une optique de développement professionnel.

2.2 Le processus d'évaluation des enseignants dans une optique de développement professionnel

C'est aussi dans cette perspective de développement professionnel que nous avons remarqué les travaux du Centre d'Intervention et de Recherche en Évaluation du Personnel Enseignant, le CIREPE. Cet organisme à but non lucratif est un lieu d'expertise et de recherche pour l'évaluation des enseignants auquel plusieurs collègues font appel pour évaluer leur personnel. La philosophie qui sous-tend les actions de ce Centre se définit comme suit :

L'évaluation du personnel enseignant n'est pas une fin en soi. Elle doit s'inscrire dans une perspective plus vaste de gestion des ressources humaines qui harmonise l'embauche, l'accueil et l'intégration des enseignants, l'évaluation formative de leurs compétences, ainsi que le suivi et le support offert afin de favoriser leur développement professionnel.⁶

L'enseignant est invité à porter un regard critique sur son enseignement en fonction d'un certain nombre de critères spécifiques. L'approche du CIREPE ne se situe pas dans une perspective normative mais plutôt dans une perspective d'autoévaluation pour amener l'enseignante ou l'enseignant à s'améliorer.

⁶ Extrait tiré du document Powerpoint décrivant l'historique et le processus du CIREPE. Ce document est présenté aux cégeps intéressés par les Services du CIREPE.

Les buts visés⁷ lors de l'évaluation sont les suivants :

- Apporter des informations utiles et pertinentes aux enseignantes et aux enseignants;
- Valoriser et reconnaître les compétences des enseignants;
- Favoriser leur développement professionnel;
- Leur permettre de se situer par rapport à eux-mêmes comme enseignant, leurs collègues, leurs élèves, leurs cours, leurs groupes, etc.;
- Être utile aux directions d'établissements (reconnaissance, valorisation, planifier les ressources pour le support, etc.);
- Rendre compte de la complexité de l'acte d'enseigner;
- Faire avancer les connaissances dans ce domaine afin d'améliorer la façon d'évaluer.

Les responsables du Centre d'Intervention et de Recherche en Évaluation du Personnel Enseignant recherchent chez les "collèges clients" une adéquation des grandes étapes du cheminement de l'enseignante ou de l'enseignant évalué. On demande aux collègues qu'il y ait une cohérence entre l'embauche, l'insertion et l'évaluation. Bien que ce ne soit pas toujours le cas, il est important d'envisager le processus d'évaluation avec une telle préoccupation.

Un des aspects de l'originalité de l'approche préconisée par le CIREPE est de tenir compte des variables contextuelles. Lors de la rétroaction faite à chaque enseignante et à chaque enseignant, c'est la situation d'enseignement dans son ensemble qui est prise en considération. Nous pouvons donc supposer que le portrait est représentatif de ce que vit l'enseignante ou l'enseignant.

3. D'UN PROFIL DE COMPÉTENCES À LA GRILLE D'ANALYSE

Le Comité paritaire (2008) a produit une étude qui porte sur la pratique de la profession enseignante au collégial, sa complexité, ses caractéristiques et ses exigences. Ce travail exhaustif dépeint le portrait actuel de la profession enseignante. Il va de soi, comme le mentionnent les auteurs, «qu'une enseignante ou un enseignant

⁷ Idem

n'exerce pas nécessairement toutes ces activités au cours d'une même année» (Comité paritaire, 2008, p. 5).

Mais qu'en est-il des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants? Comment définir leurs pratiques? Qui plus est, sur quoi pourrions-nous appuyer notre observation?

L'étude précitée demeure une source d'inspiration importante tout comme les écrits du Conseil supérieur de l'éducation ou encore ceux de PERFORMA qui ont eux-mêmes servi de documents de référence au Comité paritaire. En fait, il serait plus simple de greffer le nouveau personnel enseignant au portrait du corps professoral expérimenté s'il pouvait entrer dans la profession avec un *profil* complet comme le dessine Pratte (2007) :

Cette personne aurait une formation dans la discipline, mise à jour par des activités régulières de perfectionnement, une expérience de travail dans la discipline, une formation en pédagogie, une expérience en enseignement, idéalement au collégial, et une connaissance de l'établissement pour y avoir déjà travaillé, dans l'enseignement ou dans une autre fonction (p. 19).

3.1 Un profil de compétences : approche théorique

Un profil de compétences est un idéal vers lequel le personnel enseignant doit tendre. En principe, une enseignante ou un enseignant peut s'en approcher lorsqu'elle ou lorsqu'il est dans sa période de "rayonnement"⁸. Pour notre recherche, nous souhaitons un modèle qui se rapporte davantage à l'enseignante ou à l'enseignant débutant. En réalité, tout profil peut être une inspiration, il faut toutefois avoir une réserve quant au degré d'atteinte des compétences qui y sont recensées.

...dans l'urgence et l'incertitude, une partie des enseignants ont des compétences qui leur permettent d'agir sans savoir, sans

⁸ Voir les stades de Mukamurera (2005) ou de Lauzon (2003).

tout raisonner et calculer, et pourtant avec une certaine efficacité dans la gestion des situations complexes. Toute la question est de savoir quelles sont ces compétences (Perrenoud, 1996, p.11).

Le profil de compétences du personnel enseignant du collégial élaboré par un groupe de travail de PERFORMA est une projection : « Ainsi, dans le profil, on n'a pas cherché à refléter l'état actuel de la pratique enseignante, mais plutôt à indiquer des voies de développement, à dégager en quelque sorte une utopie directrice » (Dorais et Laliberté, 1999, p.9).

Le Conseil supérieur de l'éducation (2000), pour sa part, a proposé l'adoption d'un référentiel commun de compétences en enseignement au collégial qui puisse servir autant la formation initiale que le perfectionnement. Celui-ci retiendra finalement notre attention parce que selon le CSE, « la compétence disciplinaire représente le fondement de l'intervention professionnelle du personnel enseignant au collégial » (Ibid., p.38). Bélanger (2007) l'a d'ailleurs fait ressortir dans son article où elle compare les trois profils publiés relativement dans la même période soit celui d'un groupe de travail de PERFORMA (1999), du CSE (2000) et du MEQ (2001). À cette occasion, elle met en évidence « les compétences traitées avec plus d'insistance par l'un ou l'autre des profils » (Ibid., p.17).

3.2 Se préparer à la conception d'une grille d'analyse

Bien que Perrenoud (2001) ait une opinion questionnable sur *L'introuvable référentiel*, ses écrits nous ont fourni une piste certaine.

Au nom des qualités humaines, des dimensions relationnelles et affectives, de la singularité des personnes, de la diversité des rapports au savoir, du génie propre de chacun, de son histoire à nulle autre pareille, on prétendra qu'aucun référentiel ne rend compte de la richesse, de la complexité, de la diversité des pratiques. [...] Mieux vaut, dans le contexte de l'évaluation des

enseignants, un référentiel imparfait mais commun qu'une construction rigoureuse à laquelle personne n'adhère en dehors de ses auteurs et éventuellement de leurs commanditaires (Ibid.).

C'est dans cette perspective que nous avons tenté un rapprochement entre les dimensions traitées par le CIREPE (voir annexe B) et les compétences énoncées par le Conseil supérieur de l'éducation (voir annexe C). Le modèle préconisé doit servir de base pour la conception d'une grille d'analyse utilisée dans la présente recherche.

Bien que le CIREPE ait procédé par une démarche empirique pour en venir à définir ses dimensions et malgré que nous ne cherchions pas forcément un profil unique, c'est à partir de celui proposé par le Conseil supérieur de l'éducation que nous avons créé les assises de notre grille d'analyse. Cette décision s'explique par le fait que nous avons pu déceler une proximité théorique entre les définitions de l'un et de l'autre. Nous avons élaboré un premier rapprochement à partir des dimensions traitées par le CIREPE et des quatre champs de compétences définis par le CSE. Le tableau qui suit en est le reflet.

Tableau 3

Parallèle entre les dimensions du CIREPE et les champs de compétences du CSE

| Dimensions du CIREPE | Champs de compétences du CSE |
|--|--|
| 1 Maîtrise de la discipline | I Maîtriser sa discipline ou sa spécialité professionnelle. |
| 2 Stratégies pédagogiques 3 Gestion de classe 4 Organisation et clarté 5 Évaluation et rétroaction 6 Relation enseignant-élèves 7 Intérêt suscité 8 Enthousiasme 9 Matériel pédagogique | II Développer et appliquer des stratégies d'enseignement axées sur l'apprentissage et sur le développement des élèves. |
| 10 Relation enseignant-collègues 11 Participation à la vie collégiale 12 Respect des programmes, des politiques et des règlements 13 Relation enseignant-direction | III Entretenir une collaboration significative avec les autres acteurs engagés dans l'activité éducative. |
| 14 Réflexion sur sa pratique | IV Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession enseignante. |

4. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI

C'est sur la base des trois concepts : développement professionnel, insertion professionnelle et identité professionnelle, que repose principalement notre cadre de référence. Il importe, à partir de la recension des écrits, de bien saisir ce qui caractérise la première étape du parcours professionnel qu'entame le nouveau personnel enseignant. Puisque le problème de recherche s'inscrit dans un contexte institutionnel collégial, nous avons défini les programmes d'insertion professionnelle et d'évaluation du personnel enseignant menés dans une perspective de

développement professionnel. Enfin, nous avons arrêté notre choix sur un profil de compétences qui soit le reflet le plus représentatif des compétences professionnelles du nouveau personnel enseignant.

Pour atteindre l'objectif général qui est de dresser un bilan des pratiques professionnelles de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants du collégial suite à l'autoévaluation de leur enseignement, les objectifs spécifiques sont :

1. Recueillir les perceptions qu'ont les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants de leurs pratiques professionnelles lors de l'autoévaluation de leur enseignement;
2. Effectuer un bilan des pratiques professionnelles exprimées par les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants;
3. Cibler les éléments qui semblent les plus difficiles et qui pourraient servir à dégager des pistes d'accompagnement pour le nouveau personnel enseignant.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre décrit les choix méthodologiques qui ont guidé notre projet de recherche en commençant par l'approche méthodologique et le type recherche. Puis nous présentons l'échantillon et le déroulement de nos activités, incluant les démarches préalables à la collecte des données menée auprès du CIREPE. Nous enchaînons avec les techniques et les instruments de collecte de données et les méthodes de traitement et d'analyse de celles-ci. Nous consacrons ensuite deux sections pour décrire les méthodes de traitement et d'analyse tantôt pour les données issues des réponses fermées des questionnaires d'autoévaluation, tantôt pour celles issues des variables contextuelles et des commentaires. La dernière partie du chapitre porte sur les aspects éthiques et les moyens privilégiés pour assurer la scientificité de notre recherche.

1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

L'approche méthodologique est justifiée par la posture épistémologique choisie, par les contraintes du contexte et par la nature des objectifs visés. Notre recherche s'inscrit dans un paradigme épistémologique interprétatif et rejoint les caractéristiques décrites par Karsenti et Savoie-Zajc (2004) pour une telle posture.

Notre intention est de comprendre la réalité des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants en tirant profit de ce qu'elles ou ils ont exprimé à l'occasion de leur autoévaluation. Ainsi, « La réalité est construite par les acteurs d'une situation; elle est globale, car c'est la dynamique du phénomène étudié que le chercheur veut arriver à comprendre » (*Ibid*, p. 115).

Nous visons aussi à décrire comment la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant s'autoévalue au regard de ses pratiques. Conséquemment, « le savoir produit est intimement rattaché aux contextes à l'intérieur desquels il a été produit. Le savoir est vu comme transférable à d'autres contextes que celui de la recherche » (*Ibid.*, p. 115). La nature du savoir, ici, découle du regard critique que porte la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant sur son propre enseignement en fonction d'un certain nombre d'aspects spécifiques. Cela rejoint du même coup la finalité de la recherche dans un paradigme interprétatif qui est de « comprendre la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre » (*Ibid.*, p. 115).

1.1 Le type de recherche

Le type de recherche le plus approprié s'avère être la recherche descriptive. Le niveau de maîtrise des pratiques professionnelles des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants du collégial est peu connu et c'est là le principal intérêt de la démarche. Nous souhaitons faire état de la question, état à partir duquel, ultimement, d'autres recherches pourront être entreprises. Nous désirons contribuer à l'avancement des connaissances entourant, tout au moins, la période d'entrée dans la profession enseignante collégiale.

2. L'ÉCHANTILLON

L'échantillon est non-probabiliste et il a été choisi avant tout pour sa pertinence au regard des objectifs. Il est donc intentionnel, c'est-à-dire que nous identifions «un ensemble de critères, provenant du cadre théorique afin d'avoir accès, pour le temps de l'étude, à des personnes qui partagent certaines caractéristiques » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 130).

L'échantillon rassemble des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants du collégial qui ont fourni des informations au Centre d'Intervention et de Recherche en Évaluation du Personnel Enseignant, par le biais d'une évaluation de

leur rendement en enseignement collégial. L'échantillon est donc un sous-groupe des enseignantes et des enseignants évalués par le CIREPE.

Bien que différents points de vue soient émis par rapport à la durée de la période d'entrée dans la profession, nous avons statué que pour la présente recherche, le nouveau personnel enseignant aurait deux ans et moins d'expérience en enseignement collégial. Ceux-ci sont répartis dans différents collèges francophones (parmi les collèges qui font affaire avec l'organisme) et enseignent au secteur régulier, soit en formation générale, soit dans un programme préuniversitaire ou soit dans un programme technique.

Même si d'après Beaud (2003), « pour les échantillons non probabilistes, il n'existe pas à proprement parler de règles » (p. 239), le nombre de participantes et de participants constituant l'échantillon a été fixé à trente. Ce nombre nous semble suffisant pour dresser un portrait descriptif sachant toutefois que, particulièrement en analyse statistique, les résultats seraient susceptibles de varier à l'ajout de quelques individus seulement.

La constitution de l'échantillon est basée sur quatre critères de stratification choisis par la chercheuse. Voici ces critères :

- Critère 1 : Être enseignante et enseignant du secteur régulier;
- Critère 2 : Présenter une diversité des collèges francophones faisant affaire avec le CIREPE;
- Critère 3 : Avoir deux ans et moins d'expérience en enseignement collégial;
- Critère 4 : Assurer une bonne répartition entre les programmes techniques, les programmes préuniversitaires et la formation générale (reflet de la réalité dans les collèges en pourcentage).

Les trois premiers critères sont incontournables si l'on considère que nous visons exclusivement les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants du

secteur régulier puisque leur statut, leurs conditions de travail et leur encadrement différent, entre autres, de ceux des chargés de cours à la formation des adultes. Deuxièmement, ces enseignantes et ces enseignants sont répartis dans différents collèges francophones car nous souhaitons éviter que les données viennent d'une même institution ou presque. L'exclusion des collèges anglophones ne s'explique, ici, que pour des raisons pratiques d'utilisation d'une seule langue. Troisièmement, puisque le projet concerne le nouveau personnel enseignant, nous avons statué que l'expérience (calculée en terme d'ancienneté en équivalent temps complet) ne dépasserait pas deux années. Cela, dans le but de demeurer le plus près possible du moment de l'entrée dans la profession. Si la banque s'était avérée trop restreinte, le critère trois serait passé de deux à trois ans d'ancienneté. Le critère quatre, quant à lui, demeure fortement souhaitable : *Assurer une bonne répartition entre les programmes techniques, préuniversitaires et la formation générale* garantit une certaine représentativité par rapport à la situation des enseignantes et des enseignants novices dans les collèges.

3. LE DÉROULEMENT

La rédaction de la problématique du projet de recherche a pris naissance à l'été 2008. Quant aux démarches auprès du CIREPE, elles ont débuté au mois de septembre et se sont échelonnées sur tout l'automne 2008. C'est au cours du mois de mars 2009, en fonction des critères que nous avons soumis, que la conseillère en mesure et évaluation du CIREPE a procédé à l'extraction des données servant à notre recherche. Nos analyses ont débuté au mois d'avril 2009, dès la réception de celles-ci. Soulignons que la cueillette de ces données, faite auprès des enseignantes et des enseignants, s'était déroulée pendant les trimestres d'hiver 2007 et d'automne 2008.

3.1 Les démarches préalables à la collecte des données auprès du CIREPE

Puisque nos données proviennent d'un organisme externe à notre recherche, nous avons réalisé plusieurs démarches pour constituer l'échantillon et obtenir des données pertinentes pour mener à bien nos objectifs de recherche.

Notre première démarche liée à la collecte de données fut de soumettre un document synthèse présentant l'essence de la recherche au Centre d'Intervention et de Recherche en Évaluation du Personnel Enseignant. Après avoir fourni une idée précise sur les motivations qui guident une telle démarche, une première rencontre entre le CIREPE et la chercheuse a permis de faire un portrait le plus réaliste possible des besoins et d'asseoir un mode de fonctionnement qui allait permettre aux deux parties de travailler dans le respect du rôle de chacune. Des envois par courrier électronique, des appels téléphoniques et des rencontres formelles ont servi, entre autres, à mieux circonscrire nos propres attentes (échantillon, types de données, instruments de collecte, etc.) et, par conséquent, à mieux définir les actions venant du CIREPE.

4. LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES DU CIREPE

Le Centre d'Intervention et de Recherche en Évaluation du Personnel Enseignant, mandaté par différents collèges, conçoit et utilise différents outils⁹ dans le cadre des interventions menées. Les outils suivants ont particulièrement retenu notre attention :

- premièrement, le questionnaire d'autoévaluation où « l'enseignant est invité à porter un regard critique sur son enseignement en fonction d'un certain nombre d'aspects spécifiques » (CIREPE, s.d.);
- deuxièmement, la fiche de variables contextuelles qui « permet de recueillir des renseignements au sujet de certaines caractéristiques des cours et des

⁹ Pour en connaître davantage sur les différents outils, le lecteur peut consulter le site du CIREPE

groupes choisis ainsi que divers facteurs susceptibles de mettre en contexte des résultats d'une évaluation » (Ibid.).

Il faut spécifier que ce centre de recherche, dont la vocation première est l'évaluation, maintient ses critères de scientificité en utilisant plus d'un instrument de cueillette de données — il en possède au minimum six — et procède toujours par triangulation.

Puisque nous visons à dresser un bilan des pratiques et non à les évaluer, nous avons souhaité que les responsables du CIREPE puissent uniquement dans les données des deux outils cités précédemment, soit le questionnaire d'autoévaluation et la fiche de variables contextuelles et ce, au regard des dimensions reliées aux objectifs spécifiques à atteindre dans le cadre de l'essai. Le CIREPE couvre au minimum quatorze dimensions dans ses instruments d'évaluation, seules les dimensions qui correspondent aux objectifs spécifiques de l'essai sont prises en compte dans la recherche.

À chacune des dimensions sont rattachés des items dont le nombre varie. Il y a 79 items dans le questionnaire d'autoévaluation et de 20 à 25 items dans la fiche de variables contextuelles. Ces items, sous forme de questions, sont présentés majoritairement avec des échelles d'intervalles *accord-désaccord*. Pour plusieurs de ces items, un espace est réservé aux commentaires à formuler ou à ajouter en complément d'information.

Voici un exemple d'item rattaché à une dimension, soit *Stratégies pédagogiques* :

| Item | totale- ment d'accord | plutôt d'accord | plutôt en désaccord | totale- ment en désaccord | ne s'applique pas ou incapable de répondre |
|---|-----------------------------|--------------------|------------------------|------------------------------------|---|
| <i>J'utilise des méthodes d'enseignement variées.</i> | | | | | |

Les outils sélectionnés ont été présentés aux enseignantes et aux enseignants sous forme de questionnaires informatisés, avec des questions fermées et des questions ouvertes.

Bien que les étapes d'élaboration et d'administration d'un questionnaire ne soient pas incluses dans le projet de recherche, les échanges avec les responsables du CIREPE ont permis d'observer et de bien comprendre le processus qui a guidé la mise en oeuvre de ces outils.

La rigueur dont fait preuve le CIREPE dans les actions menées assure la fiabilité et la validité des outils. Deux validations des questionnaires ont eu cours : l'une en 2005 (analyses statistiques, confirmation des facteurs, établissement de la contribution de chacune des dimensions, etc.) et l'autre en 2008, cette fois par une ressource indépendante (analyses statistiques, confirmation des facteurs, évaluation de l'influence de certaines variables contextuelles, etc.).

5. LES MÉTHODES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES

Les données extraites de la base du CIREPE nous ont été transmises dans deux fichiers. Un premier fichier en format Excel comprenait les données issues des réponses fermées des questionnaires d'autoévaluation, réparties selon les onze dimensions suivantes :

- 1 *Maîtrise de la discipline*
- 2 *Stratégies pédagogiques*
- 3 *Gestion de classe*
- 4 *Organisation et clarté*
- 5 *Évaluation et rétroaction*
- 6 *Relation enseignant-élèves*
- 7 *Intérêt suscité*
- 8 *Enthousiasme*
- 9 *Matériel pédagogique*
- 10 *Relation enseignant-collègues*
- 11 *Participation à la vie collégiale*

Il est à noter que les dimensions 12 *Respect des programmes, des politiques et des règlements* et 13 *Relation enseignant-direction* n'ont pas été retenues dans le cadre de notre recherche. Elles ne faisaient pas partie de la banque de données disponible.

Quant au fichier Word, il contenait, d'une part, les données tirées des fiches de variables contextuelles et, d'autre part, les commentaires facultatifs émis par les enseignantes et les enseignants pour chacune des dimensions citées ci-haut. Seule la dimension *Réflexion sur sa pratique* exigeait des réponses à développement.

Toutes les données sont identifiées par un numéro séquentiel. Il demeure donc possible de catégoriser les données selon les personnes ou selon les dimensions.

5.1 Les données issues des réponses fermées des questionnaires d'autoévaluation

Les données issues des réponses fermées des questionnaires d'autoévaluation ont été regroupées et traitées avec le logiciel SPSS par un spécialiste en méthodes quantitatives.

Nous avons, dans un premier temps, procédé à un recodage des données en transformant celles-ci du format alphanumérique en format numérique. Ainsi, les valeurs A, B, C, D et E ont été recodées respectivement en 4, 3, 2, 1 et 9, cette dernière ayant été déclarée comme valeur manquante.

Afin de constituer les dimensions utilisées par le CIREPE et les champs définis par le Conseil supérieur de l'éducation, nous avons calculé la moyenne des items qui se rapportent à chaque dimension ou à chaque champ. La moyenne d'une dimension ou d'un champ pouvant atteindre un maximum de 4 (totalement d'accord) et un minimum de 1 (totalement en désaccord).

Puis pour se prononcer sur les dimensions et sur les champs qui se distinguent de l'ensemble, il a fallu calculer la moyenne des dimensions. Cette mesure n'est pas

basée sur l'inférence ; elle tente de repérer les dimensions où les répondantes et les répondants mentionnent qu'elles ou qu'ils maîtrisent bien ou plus ou moins bien l'item en question versus les dimensions où elles ou ils semblent avoir des limites.

5.2 Les données issues des variables contextuelles et des commentaires

Selon Miles et Huberman (2003), « les données qualitatives sont utiles lorsque le chercheur a besoin de compléter, valider, expliquer, éclairer ou interpréter les données *quantitatives* colligées sur le même terrain » (p. 28). Dans le cas qui nous occupe, les questions ouvertes ont permis aux répondantes et aux répondants de bonifier ou de commenter les informations déjà explorées dans les questions fermées en plus d'apporter, par la suite, une réflexion plus approfondie sur leurs pratiques.

Pour le traitement et l'analyse des données issues des variables contextuelles et des commentaires, Savoie-Zajc (2004) nous a inspiré une méthode qui semble être la plus appropriée dans les circonstances :

Une [...] position, dite logique inductive délibératoire, consiste à utiliser le cadre théorique comme un outil qui guide le processus de l'analyse. La grille d'analyse initiale peut toutefois être enrichie si d'autres dimensions ressortent des données (p. 139 et p. 140).

Dans cet ordre d'idées, Deslauriers (1991) décrit l'induction comme étant la démarche par laquelle « l'esprit remonte des faits à la loi, des cas à la proposition générale. [...] Le chercheur n'a pas d'idée trop précise en partant, mais il se fie aux données pour faire émerger concepts, théories et hypothèses » (p. 85).

Pour organiser les données, nous avons catégorisé tous les commentaires en fonction des dimensions plutôt qu'en fonction des individus. Par conséquent, pour préserver toutes les traces, chaque commentaire est demeuré identifié par le numéro séquentiel de l'enseignante ou de l'enseignant (de 1 à 30).

Ensuite, dans un mouvement itératif, nous avons capté les éléments qui émergeaient de chacune des dimensions, soit parce qu'ils dégageaient des traits

communs ou des caractéristiques distinctes. Nous les avons regroupés par thèmes et aussi par sous-thèmes. Finalement, nous avons rassemblé l'information de façon à pouvoir la présenter de façon synthétique.

6. LES ASPECTS ÉTHIQUES

La confidentialité est un engagement crucial honoré par le Centre d'Intervention et de Recherche en Évaluation du Personnel Enseignant. D'une part,

Le CIREPE garantit que toutes les informations et les données recueillies, que ce soit auprès des personnes ou des établissements, sont traitées de manière strictement confidentielle. Le processus instauré par le CIREPE se conforme ainsi aux plus hauts standards éthiques (CIREPE, s.d.).

D'autre part, en ce qui concerne l'utilisation secondaire des données, la signature de chaque participant est requise. Voici un extrait du document *Suivi du processus d'évaluation* à compléter lors de la rencontre de rétroaction.

Consentement éclairé

[...] J'ai également été informé que le CIREPE utilisera les données recueillies dans le cadre du processus d'évaluation me concernant pour des fins de recherche scientifique en préservant la confidentialité des informations nominales.

Conséquemment, la contribution venant du CIREPE s'appuie sur deux principes. À la suite des activités de repérage et d'extraction des données, les responsables se sont assurés de rencontrer tous les aspects éthiques en ne fournissant que des données non nominatives, épurées de toutes références susceptibles de permettre l'identification ou la provenance des répondantes et des répondants. De plus, un contrat émis par le CIREPE a été signé par la chercheure, spécifiant les préoccupations éthiques à respecter, décrivant les conditions dans lesquelles les données ont été transférées et confirmant qu'en aucun temps, la chercheure n'a eu d'accès direct à la base de données. L'engagement consiste aussi à respecter en tout

temps les droits de propriété intellectuelle relatifs aux questionnaires créés par le CIREPE.

7. LES MOYENS PRIS POUR ASSURER LA SCIENTIFICITÉ

Nous avons fait mention précédemment de la fiabilité et de la validité des instruments conçus et utilisés par le CIREPE. En ce sens, même si l'analyse des qualités métrologiques des instruments a déjà été faite, nous avons souhaité savoir si les items d'une même dimension maintenaient un haut degré d'homogénéité entre eux, et ce, même avec un échantillon de 30 individus. Le coefficient Alpha de Cronbach a été utilisé et nous pouvons affirmer que toutes les dimensions du test conservent un haut degré de fidélité (avec un coefficient qui se situe entre 0,7 et 8,5). Seule la dimension *Maîtrise de la discipline* (avec un coefficient de 0,6) est la plus faible des 11 dimensions.

Le fait d'avoir combiné les deux types de données (celles issues des réponses fermées des questionnaires d'autoévaluation et celles issues des variables contextuelles et des commentaires) nous a permis d'avoir une vision nuancée et riche de la réalité. Dans le cas de l'analyse des premières, il est essentiel, par exemple, de faire "parler" les données et de rester cohérent avec les objectifs spécifiques ainsi qu'avec le cadre de référence. De même pour l'analyse des secondes, deux critères incontournables sont à respecter pour assurer la crédibilité de la recherche, à savoir : demeurer fidèle aux propos qui ont été émis par les personnes et en faire une interprétation qui soit juste. Sans avoir pu procéder par triangulation de chercheurs, notons tout de même qu'il y a eu une validation intercodeur pour les données issues des commentaires. Trois dimensions, abondamment commentées, ont été analysées par un second codeur. Les résultats de l'exercice qui consiste à cibler et regrouper par thème les commentaires des dimensions ont été comparés de façon concluante avec ceux de la chercheuse.

De plus, la scientificité n'est pas seulement dans l'analyse des données mais elle réside aussi dans le processus et dans toutes les démarches entreprises suivant une méthodologie reconnue. La fiabilité d'une recherche fait référence à la cohérence entre le problème, le déroulement et le résultat souhaité. C'est dans ce sens que le projet a été conduit.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET

L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

La présentation et l'interprétation des résultats ainsi que les limites de la recherche font partie du présent chapitre. Dans la première section, nous présentons d'abord de façon globale les résultats d'analyse des variables contextuelles, des champs de compétences et des dimensions autoévaluées. Nous enchaînons par la suite avec le détail qui se rapporte à chacune des dimensions. Dans la deuxième section, nous proposons une interprétation des résultats qui fait état du contexte et du cheminement du nouveau personnel enseignant. Nous dégageons ensuite une synthèse des résultats d'autoévaluation à partir de laquelle nous suggérons des pistes de soutien. Enfin, nous terminons le chapitre en énonçant les limites de la recherche.

1. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Cette section débute par la présentation des variables contextuelles afin de mieux connaître les caractéristiques de l'échantillon. Viennent ensuite, de façon globale, les résultats d'analyse par champs et par dimensions que nous reprenons plus en détail un peu plus loin. Ainsi, chaque dimension est présentée selon son rang, à l'intérieur du champ auquel elle est rattachée. Seule la dernière dimension, celle qui vient clore cette section, réfère à une analyse de contenu sans donnée statistique.

1.1 Présentation des variables contextuelles

Les trente individus qui constituent l'échantillon sont issus de quatre cégeps et sont répartis à égalité entre les femmes et les hommes¹⁰. Elles et ils enseignent soit en formation générale (6 personnes), dans un programme technique (12 personnes) ou dans un programme préuniversitaire (12 personnes). Elles ou ils ont de deux mois à deux ans d'expérience en enseignement collégial, enseignent d'un à trois cours à un, deux, trois ou quatre groupes. Certains enseignent en première session de la formation des étudiants, alors que pour les autres, cela varie. Les cours enseignés sont obligatoires sauf pour trois d'entre eux qui sont optionnels ou complémentaires. Un des enseignants avait déjà enseigné quatre ans au secondaire et un autre, enseigne de façon parallèle dans deux collèges et une université.

1.2 Présentation globale des résultats des champs et des dimensions

Voici une vue d'ensemble des résultats concernant, dans un premier temps, les trois champs et, par la suite, les onze dimensions.

Tableau 4

Moyenne des résultats des items pour chacun des champs

| Les champs | Moyenne | Écart type |
|---|---------|------------|
| I <i>Maîtriser sa discipline ou sa spécialité professionnelle</i> | 3,38 | 0,38 |
| II <i>Développer et appliquer des stratégies d'enseignement axées sur l'apprentissage et sur le développement des élèves</i> | 3,47 | 0,26 |
| III <i>Entretenir une collaboration significative avec les autres acteurs engagés dans l'activité éducative</i> | 3,55 | 0,29 |

¹⁰ Dans les années 2006-2007 et 2007-2008, dans le réseau collégial public, il y avait 52% de femmes enseignantes. (Référence calculée à partir des données du MELS)

En ce qui concerne les champs, c'est le premier, *Maîtriser sa discipline ou sa spécialité professionnelle*, qui a la moyenne la plus basse par rapport aux deux autres soit, le second champ, *Développer et appliquer des stratégies d'enseignement axées sur l'apprentissage et sur le développement des élèves* et le troisième champ, *Entretenir une collaboration significative avec les autres acteurs engagés dans l'activité éducative*.

Quant aux dimensions, elles sont réparties par champ et ordonnées en fonction de leur moyenne. De ce fait, nous pouvons distinguer les dimensions où les résultats d'autoévaluation des enseignantes et des enseignants sont globalement plus élevés et celles où ils sont les plus bas. Le tableau qui suit permet la comparaison des moyennes des dimensions et l'écart type donne un aperçu de la dispersion des résultats.

Tableau 5

Moyenne des résultats des items pour chacune des dimensions

| Champs | Dimensions | Moyenne | Écart type |
|--------|-----------------------------------|---------|------------|
| I | Maîtrise de la discipline | 3,38 | 0,38 |
| II | Relation enseignant-élèves | 3,72 | 0,32 |
| | Enthousiasme | 3,65 | 0,41 |
| | Organisation et clarté | 3,59 | 0,29 |
| | Évaluation et rétroaction | 3,57 | 0,29 |
| | Matériel pédagogique | 3,46 | 0,40 |
| | Stratégies pédagogiques | 3,30 | 0,34 |
| | Gestion de classe | 3,19 | 0,59 |
| | Intérêt suscité | 3,11 | 0,43 |
| | Relations enseignant-collègues | 3,73 | 0,31 |
| III | Participation à la vie collégiale | 3,29 | 0,51 |

Notons, à première vue, que les dimensions *Relation enseignant-élèves* (champ II) et *Relations enseignant-collègues* (champ III) sont celles où les résultats sont les plus élevés. Alors que la dimension *Intérêt suscité* est celle où les résultats sont les plus bas.

Dans les sections qui suivent, nous présentons une description des commentaires émis par les répondantes et les répondants pour chacune des dimensions autoévaluées. Comme nous l'avons mentionné plus haut, celles-ci sont réparties par champ et présentées selon leur rang. Mise à part la dernière dimension *Réflexion sur sa pratique*, notons que toutes les personnes ne se sont pas nécessairement exprimées au même titre. C'est pour cette raison qu'à chaque segment, nous précisons le nombre de répondantes et de répondants.

1.3 Champ I : Analyse de contenu pour la dimension *Maîtrise de la discipline*

Pour le CIREPE, la première dimension fait référence au niveau de maîtrise de la matière enseignée et de la langue d'enseignement. Dans le cadre de notre recherche, la dimension *Maîtrise de la discipline* rejoint, à elle seule, le champ *Maîtriser sa discipline ou sa spécialité professionnelle* du CSE. L'un et l'autre ont donc obtenu le même résultat (3,38).

À la dimension *Maîtrise de la discipline*, dix-huit personnes sur trente se sont exprimées. Sept d'entre elles ont souligné le fait qu'elles enseignent pour la première fois. Il est à noter que ce commentaire revient souvent au fil des réponses à travers les différentes dimensions. Même si nous ne le réitérons pas à chaque fois, cela n'enlève rien à l'importance que l'on doit donner à cette affirmation.

La majorité des commentaires font référence à la charge de travail et au contexte d'enseignement. Les personnes affirment, pour la plupart, être spécialistes de la matière mais se demandent en même temps comment l'enseigner : *Je connais bien la matière à enseigner, mais c'est comment l'enseigner que je maîtrise un peu moins bien* (2)¹¹, ou encore *Même si je connais relativement bien la matière pour ce cours, je crois qu'il y a un net décalage entre ma compréhension et mon enseignement* (16). Les observations par rapport à la charge de travail se rapportent tantôt au contenu à couvrir, tantôt aux nombreuses préparations de cours. Le contexte d'enseignement ou

¹¹ Le chiffre, entre parenthèses, qui suit chaque énoncé correspond au numéro séquentiel de chaque répondante ou répondant.

de travail oblige parfois le novice à aller au-delà de sa spécialité : *Je m'y connais davantage sur un aspect et moins sur les deux autres* (24), et ce, dans un temps restreint : *j'enseigne la matière en intensif* (7). Un enseignant a mentionné sa difficulté d'utiliser la langue française adéquatement.

1.4 Champ II : Analyse de contenu pour chacune des dimensions présentée selon le rang

D'après les écrits du Conseil supérieur de l'éducation, le champ II fait référence au développement et à l'application des stratégies d'enseignement axées sur l'apprentissage et sur le développement des élèves.

Dans le cadre de notre recherche, nous remarquons que la dimension *Relation enseignant-élèves* est celle qui présente la moyenne la plus forte alors la dimension *Intérêt suscité* montre la moyenne la plus faible. Le tableau qui suit indique le rang qu'occupe chaque dimension reliée au champ II. Le rang est établi à partir de la moyenne, en ordre décroissant.

Tableau 6

Dimensions jumelées au champ II et classées selon leur rang

| Rang | Dimensions | Moyenne | Écart type |
|------|----------------------------|---------|------------|
| 1 | Relation enseignant-élèves | 3,72 | 0,32 |
| 2 | Enthousiasme | 3,65 | 0,41 |
| 3 | Organisation et clarté | 3,59 | 0,29 |
| 4 | Évaluation et rétroaction | 3,57 | 0,29 |
| 5 | Matériel pédagogique | 3,46 | 0,40 |
| 6 | Stratégies pédagogiques | 3,30 | 0,34 |
| 7 | Gestion de classe | 3,19 | 0,59 |
| 8 | Intérêt suscité | 3,11 | 0,43 |

1.4.1 Dimension Relation enseignant-élèves

Pour le CIREPE, la dimension *Relation enseignant-élèves* s'intéresse à la qualité de la relation qui s'établit entre l'enseignante ou l'enseignant et ses élèves, à l'habileté à encourager ces derniers et à la disponibilité qu'elle ou qu'il a envers eux.

Cette dimension obtient une moyenne de 3,72 sur 4 et elle se situe au premier rang des dimensions du champ II.

Plus du tiers des répondantes et des répondants ont ici émis des commentaires. La plupart de ceux-ci font référence à la responsabilité de l'étudiante ou de l'étudiant dans la relation enseignant-élèves au sujet, surtout, de l'aide à l'apprentissage. Ce qui ressort des commentaires est à l'effet que c'est à l'élève de faire l'effort s'il ressent des difficultés : *J'aide ceux qui font un effort et qui se déplacent pour me voir ou me contactent par courriel, les autres je n'y peux rien* (29). D'autres commentaires apportent plus de nuances aux faits : *Les élèves qui n'ont aucune motivation dans le cours ou qui ne viennent pas à mon cours ne reçoivent pas autant d'« attention » que les autres* (23), ou encore : *De manière plus ou moins consciente je pense que nous avons tendance à apprécier davantage les étudiants qui sont sympathiques et qui sont à leur affaire...* (24). Pour une personne, la relation enseignant-élèves est aussi un moyen d'apprendre pour l'enseignant, puisqu'il est possible de tirer profit des commentaires de ses élèves dans son propre processus d'apprentissage.

1.4.2 Dimension Enthousiasme

Pour le CIREPE, la présente dimension porte sur l'enthousiasme et l'intérêt que démontre l'enseignante ou l'enseignant à la fois pour son champ disciplinaire et pour sa profession en enseignement. Cette dimension obtient une moyenne de 3,65 sur 4 et elle se situe au deuxième rang des dimensions du champ II.

Le tiers des personnes se sont exprimées. D'après les commentaires émis, il arrive que l'enthousiasme du début s'étiolle en cours de route. *Le dynamisme perd de sa force lors des semaines intenses de travail* (28). D'après les répondantes et les répondants, cela peut être causé par des facteurs externes ou encore par la pression ou la lourdeur de la tâche. Mais, si l'on se fie aux commentaires, l'effort ou le sentiment de vouloir s'améliorer est présent : *J'essaie d'être assez neutre et égale d'un cours à l'autre* (17); *Trouver un moyen de me relaxer pour évacuer la pression* (28), ou encore : *Je sens que tranquillement les choses s'améliorent* (10).

1.4.3 Dimension Organisation et clarté

Pour le CIREPE, la dimension *Organisation et clarté* a pour objet l'habileté que peut avoir l'enseignante ou l'enseignant à structurer et à organiser le contenu de son cours, à préparer ses cours et à exposer clairement la matière à enseigner. Cette dimension obtient une moyenne de 3,59 sur 4 et elle se situe au troisième rang.

La dimension *Organisation et clarté* a suscité des commentaires chez le tiers des personnes. Deux d'entre elles semblent à l'aise avec les différents aspects de cette dimension alors que les autres ont des préoccupations portant principalement sur l'horaire : *Difficulté à respecter l'heure de la fin du cours* (28) et sur le contenu du cours : *Plan de cours modifié plusieurs fois* (22). Ces deux éléments étant étroitement liés, il apparaît difficile de concilier la matière et le temps alloué à l'enseignement : *Il y a une partie du cours que je n'aurai pas le temps de voir* (24).

D'autre part, certaines situations peuvent "désorganiser" le cheminement prévu de l'enseignante ou de l'enseignant. En voici un exemple : *Je viens de me rendre compte que des termes que je leur croyais familiers ne le sont pas et devraient leur être vulgarisés* (10).

1.4.4 Dimension Évaluation et rétroaction

Pour le CIREPE, la dimension *Évaluation et rétroaction* aborde l'habileté de l'enseignante ou de l'enseignant à mettre au point des activités d'évaluation des apprentissages sur les aspects importants du cours; à bien préparer les étudiantes et les étudiants en leur fournissant des explications adéquates; à être juste et équitable envers tous et à procéder à des rétroactions constructives. La dimension *Évaluation et rétroaction* obtient une moyenne de 3,57 sur 4. Elle se situe au quatrième rang des dimensions.

Dans ce cas-ci, dix personnes sur trente se sont exprimées. Plus de la moitié d'entre elles soulèvent le fait qu'elles doivent apporter des améliorations à leurs

pratiques liées à l'évaluation et à la rétroaction. Le besoin d'allouer plus de temps à ces activités est mentionné à cinq reprises. *Je devrais peut-être faire un retour plus long sur la correction* (10) ou encore : *Des fois je donne le corrigé car nous n'avons pas le temps en classe de revenir sur l'évaluation* (27). Par contre, la perception qui émane parfois des élèves peut influencer l'enseignante ou l'enseignant : *Parfois je vais plus vite car les élèves semblent trouver cela ennuyeux* (26).

Deux commentaires expriment l'importance de l'évaluation et de la rétroaction dans l'apprentissage des élèves, en voici un : *Je reviens toujours sur les évaluations car je considère que c'est à travers cela que mes étudiants avancent* (17).

Une personne dit accorder une grande importance à la qualité du français dans ses évaluations.

1.4.5 Dimension Matériel pédagogique

Pour le CIREPE, la dimension *Matériel pédagogique* est reliée, d'une part, à la qualité et à la pertinence du matériel pédagogique utilisé par l'enseignante ou par l'enseignant et, d'autre part, à la contribution de celle-ci ou de celui-ci au développement et à l'amélioration de ce matériel. Cette dimension obtient une moyenne de 3,46 sur 4. Elle se situe au cinquième rang.

Ici, moins du tiers (neuf sur trente) des répondantes et des répondants se sont exprimés. Notons toutefois que tous ces commentaires ne se rapportent pas nécessairement au matériel pédagogique. Il arrive qu'ils soient parfois reliés aux stratégies pédagogiques ou encore à la didactique. Néanmoins, un constat ressort. Après l'enseignement d'un premier cours, on souhaite apporter des changements soit par des ajouts ou par des corrections dans le matériel utilisé : *J'aimerais bien ajouter davantage d'appuis visuels à mes textes* (11), ou encore : *Les manuels que j'utilise (pour la première fois) comportent parfois de petites erreurs* (4).

Une enseignante ou un enseignant utilise soit du matériel pédagogique déjà existant, soit du matériel issu de sa propre création. Dans ce cas, elle ou il a la satisfaction de rejoindre davantage ses besoins : *Je prépare des exercices supplémentaires* (23), ou plus explicitement : *Je crée moi-même mes documents pour qu'ils soient cohérents avec la matière enseignée* (17).

1.4.6 Dimension Stratégies pédagogiques

Pour le CIREPE, la dimension *Stratégies pédagogiques* aborde les stratégies d'enseignement développées et utilisées par les enseignantes et les enseignants dans le but de favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages. Cette dimension obtient une moyenne de 3,30 sur 4. Elle se situe au sixième rang.

Plus de la moitié des personnes (17 sur 30) se sont exprimées. Elles font état de la situation en émettant des commentaires à caractère plutôt réflexif. Deux profils se distinguent et ce, même si toutes les personnes voient ou prévoient une amélioration constructive de leurs pratiques liées aux stratégies pédagogiques.

Comme nous l'avons noté dans la dimension précédente, *Maîtrise de la discipline*, le fait que ces enseignantes et ces enseignants en soient à leur début est souvent rapporté dans leur propos, de façon directe ou indirecte : *Mon expérience d'enseignement est au minimum, [...] ma première année fut plutôt concentrée à l'acquisition de la matière* (1). Cet élément vient justifier à l'occasion le fait de se sentir à l'aise ou non avec la dimension *Stratégies pédagogiques*. Les inforts exprimés font surtout référence aux stratégies qui sont souvent les mêmes, à la difficulté de trouver des applications concrètes à une matière qui ne l'est pas et au manque de temps : *En classe, je n'ai pas beaucoup de temps pour les discussions et même les questions* (11) ou encore : *Je vise une variété de stratégies pédagogiques mais la matière étant abondante, j'ai souvent l'impression de passer vite sur certaines notions* (17).

Chez d'autres personnes, les commentaires dénotent une aisance à l'intérieur d'une variété de stratégies pédagogiques adoptées ou expérimentées : *Mes cours sont très variés. J'utilise les PowerPoint, acétates, tableaux, images, je fais des mises en situations, des échanges, des histoires de cas* (13) et à travers une démarche réflexive : *Certains étudiants peuvent être déstabilisés par le fait que je ne donne pas toutes les informations concernant les expériences* (4) ou encore : *J'aime les élèves qui posent des questions alors j'encourage leur participation* (23).

1.4.7 Dimension Gestion de classe

Pour le CIREPE, la dimension *Gestion de classe* est reliée à la capacité de l'enseignante et de l'enseignant de créer un climat propice à l'apprentissage, en maintenant l'ordre et la discipline dans sa classe. Cette dimension obtient une moyenne de 3,19 sur 4 et se situe au septième rang.

Près de la moitié des répondantes et des répondants (14 sur 30) ont émis des commentaires à ce sujet. Ceux-ci font majoritairement référence aux difficultés liées à la gestion de classe. Ces difficultés semblent être avant tout d'ordre disciplinaire où il est question, entre autres, de bavardage, de manque d'attention et de non-respect des consignes. Il semble que malgré les avertissements souvent répétés aux élèves, les règles sont maintes fois transgressées et les moyens pour y remédier relèvent parfois du dernier recours. *J'ai dû expulser des étudiants lorsque certains étaient trop mouvementés en classe* (27). Certaines enseignantes et enseignants s'allouent une part des responsabilités face à la situation : *Je suis peut-être trop tolérant avec le bavardage* (25).

D'autre part, des personnes constatent qu'en certaines occasions la gestion de classe est plus facile : *Les classes théorie/laboratoire de 16 étudiants(tes) sont beaucoup plus réceptives et disciplinés* (1). Ce constat est fait, à l'occasion, dans des groupes où les élèves sont moins nombreux ou lors d'activité d'apprentissage lorsque les élèves sont très absorbés par leur travail.

Finalement, trois personnes ont émis des commentaires démontrant ne pas avoir de problème. En voici deux exemples : *Je n'ai pas de problèmes de discipline en classe* (13) ou encore : *J'affirme clairement en début de session mes souhaits; j'essaie de ne pas intervenir publiquement pour éviter les humiliations, mais je fais des rappels, au besoin* (17).

1.4.8 Dimension *Intérêt suscité*

Pour le CIREPE, la dimension *Intérêt suscité* porte sur la capacité de l'enseignante et de l'enseignant à susciter l'attention et l'intérêt des étudiantes et des étudiants et à leur donner le goût d'apprendre.

Cette dimension obtient une moyenne de 3,11 sur 4. Elle se situe au dernier rang des dimensions reliées au champ II et présente la moyenne la plus faible de toutes les dimensions regroupées.

Douze répondantes et répondants se sont exprimés. De ce nombre, onze personnes semblent plus ou moins à l'aise avec ce sujet : soit qu'il est difficile de savoir si l'on suscite l'intérêt : *Il est plutôt difficile de savoir ces choses* (8), soit qu'il est difficile de susciter l'intérêt : *Sujet difficile à rendre passionnant pour certains* (22). Un répondant apporte une nuance en bonifiant son commentaire ainsi : *Plus facile dans le cours 2 que le cours 1 étant donné que j'ai donné le cours 2 plus souvent* (23). Certaines personnes se disent préoccupées par l'intérêt à susciter tout en admettant qu'elles n'en font pas une priorité : *Quand je monte un cours, mon premier souci porte sur le contenu* (16). D'autres entrevoient la barre haute à cause de la matière qu'il semble difficile de rendre passionnante : *J'aimerais leur communiquer ma passion pour la matière, mais je pense que je suis « plate » à leurs yeux* (25). Un commentaire évoque une certaine assurance quant à l'intérêt suscité : *Je fais des liaisons directes avec les enjeux contemporains, avec l'actualité* (29).

1.5 Champ III : Analyse de contenu pour les dimensions *Participation à la vie collégiale* et *Relations enseignant-collègues*

L'énoncé du champ III du Conseil supérieur de l'éducation a pour objet d'«Entretenir une collaboration significative avec les autres acteurs engagés dans l'activité éducative» (CSE, 2000, p.54). Dans le cadre de notre recherche, deux dimensions y sont rattachées : l'une, *Participation à la vie collégiale*, qui arrive au premier rang du champ III et de toutes les dimensions regroupées, et une autre, *Relation enseignant-collègues*.

Tableau 7

Dimensions jumelées au champ III

| Rang | Dimensions | Moyenne | Écart type |
|------|-----------------------------------|---------|------------|
| 1 | Relations enseignant-collègues | 3,73 | 0,31 |
| 2 | Participation à la vie collégiale | 3,29 | 0,51 |

1.5.1 Dimension *Relations enseignant-collègues*

Pour le CIREPE, la dimension *Relation enseignant-collègues* a trait à la qualité de la relation établie entre l'enseignante ou l'enseignant et ses collègues. Il y est question d'ouverture aux autres, d'entraide parmi les collègues et de considération envers le travail d'autrui. La dimension *Relation enseignant-collègues* obtient une moyenne de 3,73 sur 4.

Pour cette dimension, cinq personnes sur trente se sont exprimées. Les commentaires diffèrent dépendamment du mode de fonctionnement au département : *Dans mon département, chacun fait son petit bout de chemin* (17); des occasions de travailler en équipe : *Je suis nouveau, j'observe beaucoup et je suis en mode apprentissage* (10), et du temps de présence au collège : *Cette session je ne suis pas très présent au collège, donc je vois relativement peu mes collègues* (14).

La méconnaissance des dossiers semble être un élément dissuasif face à l'implication lorsqu'elle est jumelée, entre autres, au manque d'expérience

professionnelle : *En ce qui concerne la vie départementale, c'est plutôt le manque d'expérience qui me fait encore rester en retrait* (8), ou encore : *Je ne connais pas suffisamment le programme et le fonctionnement du département et du collège pour intervenir lors des réunions* (10).

Des commentaires reliés à l'incertitude face à l'avenir ont été soulevés : *cela en vaut-il la peine ?* (8), ou encore : *Si je tombe à temps plein, il faudrait définitivement que je m'implique plus* (25).

1.5.2 Dimension Participation à la vie collégiale

Pour le CIREPE, la présente dimension porte globalement sur l'implication de l'enseignante ou de l'enseignant à la vie de son collège. Cela réfère, entre autres, à l'intégration de la personne au sein de son équipe départementale et à la qualité de son engagement dans la vie pédagogique et communautaire du collège. La dimension *Participation à la vie collégiale* obtient une moyenne de 3,29 sur 4.

Pour cette dimension, quatorze personnes se sont exprimées. Quatre d'entre elles disent être impliquées soit dans la vie collégiale, soit dans divers comités ou simplement dans son département. Les autres personnes motivent le fait d'être peu ou pas impliquées par trois principaux facteurs : la disponibilité, la méconnaissance des dossiers et l'incertitude face à l'avenir.

Lorsqu'on aborde la question de disponibilité, deux situations prévalent : celle où la personne est prise par la lourdeur de la tâche : *je m'implique le plus que je peux considérant que je suis un nouvel enseignant. (trois préparations de cours)* (4) et celle où elle partage son temps avec d'autres fonctions en d'autres lieux : *j'ai eu une charge pleine à l'extérieur* (29), ou encore : *je suis peu présent cette session* (14).

1.6 Champ IV : Analyse de contenu pour la dimension *Réflexion sur sa pratique*

Dans la présente section, il est question de la réflexion à laquelle se livre l'enseignante ou l'enseignant sur l'exercice de sa profession. Les écrits du Conseil supérieur de l'éducation, quant au champ IV, nous ramènent aussi à une démarche réflexive reliée à l'apprentissage et au développement professionnel du personnel enseignant « Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession enseignante » (CSE, 2000, p.54).

À la dimension *Réflexion sur sa pratique*, toutes les personnes se sont exprimées sur les quatre aspects inclus dans le questionnaire et présentés dans l'ordre qui suit. Dans un premier temps, elles ont évoqué leurs points forts et les points qui sont à améliorer. En second lieu, elles ont exprimé ce qu'elles ont fait au cours des deux dernières années pour se garder à jour dans leur discipline puis, elles poursuivent en faisant état de leur réflexion par rapport à la pédagogie. Pour chacun des thèmes, les éléments sont présentés par ordre d'importance dans le discours des répondantes et des répondants allant du commentaire le plus commun au plus particulier. Finalement, les personnes font part des aspects à améliorer sur lesquels elles souhaitent réfléchir dans un proche avenir.

1.7.1 Les points forts

Si nous devons ne considérer que deux épithètes pour qualifier le nouveau personnel enseignant, ce serait sans contredit les mots *passionné* et *dynamique*. Ces qualificatifs sont presque omniprésents : *J'ai choisi ce métier par passion et par défi* (1), ou encore : *Dynamisme, la passion de l'enseignement et des jeunes en général* (3).

Presque le tiers des commentaires font référence aux qualités reliées aux méthodes ou aux stratégies d'enseignement. Des personnes soulignent le fait qu'elles sont créatives, structurées et qu'elles font preuve d'ouverture à travers l'expérimentation de nouvelles pratiques pédagogiques : *J'aime utiliser des exemples*

concrets pour expliquer ma matière (2), ou encore : Mon ouverture sur les nouvelles pratiques pédagogiques (évaluation par compétence, etc...), la capacité de régulièrement me remettre en question, notamment lors des corrections (3).

Parmi les répondantes et les répondants, six personnes ont évoqué leur connaissance disciplinaire comme faisant partie de leurs points forts. Elles ou ils disent connaître bien ou très bien la matière enseignée : *Je connais bien la matière que j'enseigne (6).*

Les autres commentaires sont principalement regroupés autour de la relation enseignant-élèves car il importe aux personnes de participer à la réussite de leurs étudiantes et étudiants : *Le vouloir d'un objectif pour les étudiants : participer à leur réussite! (1).* La relation enseignant-élèves est associée à leurs points forts dans ce contexte : *Je crois avoir une excellente relation avec les élèves. Le contact se fait facilement avec eux ce qui encourage leur participation et facilite leur apprentissage (5).*

1.7.2 Les points à améliorer

Les commentaires les plus nombreux sont reliés aux stratégies d'enseignement ou aux stratégies d'apprentissage. À cela, nous avons délibérément rattaché les commentaires qui font allusion au matériel pédagogique. Cette décision découle du fait que la terminologie utilisée dans les énoncés peut parfois être sujette à interprétation. Globalement, les personnes évoquent le besoin d'être davantage outillées sur le plan pédagogique : *Varier la présentation de la matière; créer de l'interaction avec les étudiants; prendre le pouls de la classe; détecter lorsqu'ils n'ont pas compris et ne le disent pas (10), ou encore : Clarté de mes cours et de mon matériel pédagogique ; plus grande diversité dans mes méthodes d'enseignement; explications approfondies, mieux adaptées aux étudiants du collégial (16).*

Viennent ensuite, presque à égalité, les commentaires reliés aux attitudes et aux aptitudes des répondantes et des répondants et ceux reliés aux difficultés

associées à la gestion de classe. Concernant les attitudes et les aptitudes, quatorze personnes posent un regard critique sur elles-mêmes. Elles souhaitent, pour plusieurs, développer une plus grande confiance en elles. D'autres entrevoient améliorer leur écriture, leur langage, leur ton ou leur débit. Deux personnes mentionnent devoir améliorer leur qualité de la langue française : *Je dois faire attention à mon français parlé pour montrer l'exemple* (2).

Les difficultés reliées à la gestion de classe se rapportent presque exclusivement à la discipline. Les personnes se sentent plutôt dépourvues : *Étant donné mon manque d'expérience, je suis quelquefois déstabilisée par certaines situations* (6), ou encore : *Être plus encadrant. Par peur d'être autoritaire, j'ai tendance à jouer au libéral, faisant appel au sens des responsabilités de chacun. Cependant, je dois me montrer plus sévère ou plus ferme* (29).

Le tiers des répondantes et des répondants ont évoqué l'amélioration à apporter sur leurs connaissances disciplinaires et sur la maîtrise des contenus à enseigner : *Matière pas toujours bien intégrée : certains détails m'échappent et je les découvre dans le cours du cours* (20), ou encore : *Je dois me familiariser davantage avec la matière à enseigner pour être le plus naturel possible devant le groupe* (2).

En bout de ligne, quatre commentaires se rapportent aux évaluations et aux rétroactions. Les personnes qui ont soulevé ce thème souhaitent, entre autres, faire davantage de rétroaction. Une d'entre elles parle d'évaluation formative et une autre se penche sur l'évaluation par compétences : *Évaluation des travaux (je voudrais évaluer par compétences mais il y a de la résistance de la part des profs et des étudiants par conséquent)* (21).

1.7.3 Les mises à jour dans la discipline

L'activité la plus universelle et la plus spontanée demeure la lecture, presque la totalité des répondantes et des répondants l'ont soulevée.

Viennent ensuite les formations (ou perfectionnement) à caractère disciplinaire. Sur onze personnes ayant émis des commentaires sur ce thème, trois ont suivi des formations dans leur "domaine" disciplinaire; trois autres ont suivi des formations offertes par leur ordre professionnel et cinq personnes ont terminé à peine ou ont entrepris des études universitaires de deuxième ou de troisième cycle. Toujours en rapport avec le thème et ce, même s'il est question ici d'une dimension liée à la discipline, six personnes mentionnent le fait qu'elles ont bénéficié de formations ou de perfectionnements à caractère pédagogique, allant d'un programme de soutien (mentorat) à la maîtrise en enseignement : *Je suis inscrit à un programme de mentorat à mon CÉGEP* (15).

Le tiers des répondantes et des répondants alloue une importance certaine aux discussions et aux échanges avec les collègues. Les consultations sont nombreuses et enrichissantes : *Les lectures sont une part essentielle de la discipline que j'enseigne. De plus, mes discussions avec mes collègues plus expérimentés sont nombreuses* (15).

Notons que deux personnes partagent leur vie professionnelle entre l'enseignement et le milieu du travail : *Je travaille toujours dans mon domaine, ce qui me permet de garder un lien vivant avec la discipline* (17).

1.7.4 Les réflexions reliées à la pédagogie

D'après les commentaires de plus des deux tiers des répondantes et des répondants, les pratiques pédagogiques ressemblent souvent à des défis qui sont relevés avec succès dans la plupart des cas.

Bien que nous ayons réussi à les regrouper par thèmes, les situations pédagogiques qui ont suscité la réflexion chez les enseignantes et les enseignants sont nombreuses et très diversifiées. Les thèmes tournent autour de l'approche par compétences, des stratégies d'apprentissage, de la gestion de classe, de l'évaluation des apprentissages et de la didactique. Précisons que tous ces thèmes ont sensiblement le même poids dans les commentaires exprimés globalement. Dans la

majorité des cas, une réflexion sur une situation entraîne d'abord une démarche, ensuite une action. Des exemples sont présentés à la suite du tableau 8.

Toujours à partir des commentaires des personnes, le tableau suivant regroupe les différentes ressources qui ont inspiré les démarches entreprises par les enseignantes et les enseignants pour chacun des thèmes.

Tableau 8
Thèmes abordés et ressources utilisées

| Thèmes | Ressources |
|--|--|
| Approche par compétences | Discussions avec les collègues Rencontres avec les conseillers pédagogiques Formations PERFORMA |
| Stratégies d'apprentissage (incluant la motivation des étudiants) | Discussions avec les collègues Retour aux notions apprises dans le diplôme en pédagogie Formations PERFORMA Actions menées par essais et erreurs |
| Gestion de classe | Diplôme en pédagogie en cours Actions menées par essais et erreurs |
| Évaluation des apprentissages | Retour aux notions apprises dans le diplôme en enseignement collégial Rencontres avec les conseillers pédagogiques Formations PERFORMA Actions menées par essais et erreurs |
| Didactique (incluant l'organisation du contenu) | Rencontres avec les conseillers pédagogiques Formations PERFORMA Actions menées par essais et erreurs Élaboration de schémas de concept |

Voici quelques exemples de commentaires :

J'ai récemment suivi un cours de la formation PERFORMA portant sur la planification. [...] Nous nous sommes penchés particulièrement sur les bases didactiques qui sous-tendent notre planification. Dans notre contexte, nous avons mis l'accent sur l'approche par compétences et l'évaluation de ces compétences. (3)

La gestion de classe. L'approche par compétence. La place de l'élève dans son apprentissage. Les diverses activités d'apprentissage. J'ai consulté certains outils (manuels de référence et quelques notes de cours) que j'ai conservés suite à mon diplôme en pédagogie. J'ai discuté avec des collègues afin de partager nos expériences respectives. (5)

Je rencontre régulièrement une conseillère pédagogique du collège, notamment pour ma gestion de classe. J'ai suivi 3 cours de PERFORMA et je compte en suivre d'autres. (10)

Depuis 2 ans, j'ai principalement cherché à appliquer les notions théoriques relatives à la pédagogie apprises dans le cadre mes études au diplôme de 2e cycle en enseignement collégial. J'ai porté une attention toute particulière à essayer d'intégrer de l'évaluation formative et à concevoir des évaluations par compétences. (9)

Je suis constamment à la recherche d'articles d'actualité, de reportages portant sur les thèmes du cours afin de mieux faire passer la matière. Parfois, les concepts sont expliqués différemment que ce que moi j'aurais dit alors pour certains, c'est la façon dont le message va passer. (19)

Il est à noter que quelques personnes n'ont émis aucun commentaire relativement à la réflexion reliée à la pédagogie et que deux personnes ont donné leur point de vue succinctement : *Expérience d'enseignement nouvelle : pas de réflexions particulières depuis le début de mon enseignement (20) et J'en suis présentement à acquérir de l'expérience, donc la réflexion est présente à tous les instants lors de mes préparations de cours (6).*

1.7.5 Des intentions pour un avenir rapproché

La présente section vient clore la dimension *Réflexion sur sa pratique*. Les répondantes et les répondants y ont exprimé leurs réflexions quant aux améliorations qu'elles ou qu'ils souhaitent apporter dans leurs pratiques en général.

Dans un premier temps, nous remarquons que plusieurs commentaires sont évoqués à nouveau, sensiblement autour des mêmes thèmes, sans toutefois qu'ils soient émis par les mêmes personnes.

Ensuite, bien que les thèmes demeurent, nous constatons que de nouvelles préoccupations apparaissent. À titre d'exemple, voici un commentaire concernant la maîtrise de la discipline : *Je dois maîtriser tous les concepts, et être en mesure de répondre à n'importe quelle question et aussi être capable de réexpliquer la matière des dizaines de manières différentes* (8). Voici un autre exemple, cette fois sur l'approche-programme : *D'autre part, je souhaite mieux cerner la place des cours que j'enseigne dans le programme afin de faire des liens plus pertinents avec les autres cours de ma discipline ainsi que ceux des autres disciplines* (9). Et la personne poursuit en écrivant : *Finalement, il est certain que l'arrivée des étudiants issus de la réforme au secondaire constitue une opportunité* (9).

Enfin, certains sujets sont abordés pour la première fois. Tout comme l'objet portant sur *l'arrivée imminente des étudiants issus de la réforme au secondaire* cité précédemment, nous présentons ces sujets de façon aléatoire, sans ordre d'importance dans les énoncés. Les voici :

- La gestion des plaintes;
- Le respect de la loi sur les droits d'auteur;
- L'utilisation des technologies de l'enseignement;
- Le travail d'équipe et la pédagogie coopérative;
- Le développement de l'esprit critique chez l'étudiante et l'étudiant.

2. L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

La deuxième partie du présent chapitre porte sur l'interprétation des résultats. Nous exposons, en premier lieu, une vue d'ensemble du contexte professionnel et du cheminement du nouveau personnel enseignant au collégial. Puis un bref passage est réservé à la passion qui motive ce nouveau personnel. Par la suite, nous dégageons une synthèse des résultats d'autoévaluation pour finalement proposer des pistes de soutien inspirées des commentaires émis par les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants. Nous terminons le chapitre en présentant les limites de la recherche.

2.1 Le contexte professionnel du nouveau personnel enseignant au collégial

D'entrée de jeu, nous constatons que le profil diversifié du personnel enseignant au collégial se reflète à travers nos résultats de recherche. Du même coup, nous observons, tout comme Raymond et Hade (2000, dans Comité Paritaire, 2008), que les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants « ne disposent pas habituellement d'une formation les préparant aux dimensions pédagogiques et didactiques du métier » (p.48).

Même à partir d'un bassin de trente individus, nous pouvons déduire que les profils d'entrée des enseignantes et des enseignants demeurent variés. En ce sens, soulignons que des personnes ont des formations universitaires disciplinaires de premier, de deuxième ou de troisième cycle; certaines ont des formations en enseignement; d'autres sont membres d'un ordre professionnel et au moins deux personnes travaillent encore dans leur domaine à l'extérieur du collège.

À ces profils diversifiés s'ajoutent des aptitudes diverses, des méthodes variées, des répertoires différents, bref, nous sommes portés à croire que la diversité va de pair avec l'insertion professionnelle en enseignement collégial. Les modes d'apprentissage et de fonctionnement diversifiés feraient-ils écho à la formation et à

l'expérience de chacun? Quelle que soit la réponse et quel que soit le bagage expérimentiel disciplinaire ou pédagogique de la personne, il nous semble qu'il y ait de multiples perceptions de ce qu'est l'enseignement collégial. Ces dernières doivent être prises en compte. Peut-on dire qu'une personne détentrice de deux doctorats est en meilleure posture qu'une autre issue directement du marché du travail? Nous croyons qu'une ou l'autre n'a pas de meilleure posture, elles n'ont que des postures différentes qui suscitent des besoins différents.

Contrairement aux enseignantes et aux enseignants d'expérience, le nouveau personnel s'insère dans un renouveau pédagogique déjà implanté. S'il n'a pas à vivre de transition, il doit quand même acquérir rapidement les habiletés qu'exigent l'approche-programme : *Je vais essayer de faire plus de liens entre [...] les différents cours des étudiants* (27) et l'approche par compétence : *je me penche déjà sur la question ! Approche par compétences* (19). À ce sujet, nous constatons que quelques personnes ont pu se ressourcer auprès de conseillers pédagogiques ou de collègues et que d'autres ont profité de formations offertes par PERFORMA.

À leur arrivée dans la profession, les personnes parlent davantage de la lourdeur de la tâche : *session [...] laborieuse* (16) ou de *l'ampleur du travail à accomplir* (28), plutôt que de sa complexité et ce, même si la tâche demeure complexe. Dans le cadre d'une insertion professionnelle et à la lueur des résultats et des commentaires, il conviendrait de dire que la complexité est non seulement dans la tâche mais aussi dans l'apprentissage de celle-ci. Et en ce sens, nous partageons l'opinion de Raymond (2001) qui explique que « Confronté au choc de la réalité et aux exigences des tâches quotidiennes, le jeune enseignant réévalue son engagement et l'ensemble des motifs de sa décision d'enseigner » (p.23).

D'autre part, on a beaucoup parlé de l'avènement des technologies de l'information et de la communication (Conseil supérieur de l'éducation, 2000; Laliberté et Dorais, 1999; Étude du Comité paritaire, 2008), mais l'utilisation de ces technologies ne semble pas préoccuper outre mesure le nouveau personnel

enseignant. Une personne n'en a fait allusion qu'à une seule occasion dans les points à améliorer : *L'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement* (15), alors que d'autres ont confirmé l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour illustrer la diversité de leurs méthodes d'enseignement ou encore pour mentionner que ces technologies ont fait l'objet de perfectionnements pédagogiques : *J'ai suivi une formation TIC pour Office 2007* (26).

2.2 Le cheminement du nouveau personnel enseignant au collégial

Tel que mentionné précédemment, les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants ont des profils diversifiés à l'embauche, ce qui sous-tend un bagage expérientiel disciplinaire et pédagogique diversifié. Par conséquent, des points forts pour les uns sont souvent des points à améliorer pour les autres et vice versa. Prenons pour exemple la maîtrise disciplinaire. Même si les enseignantes ou les enseignants disent bien maîtriser leur discipline, nous observons que l'arrivée en classe suscite différentes réactions. Certaines personnes réalisent qu'elles n'en savent pas assez : *je me limite encore à ce qui est écrit dans les notes de cours, je n'ai pas encore assez de connaissances pour aller au-delà des notes* (8), alors que d'autres constatent que ce n'est pas tout d'en savoir beaucoup, encore faut-il savoir le transmettre. Dans le premier cas, le réflexe est souvent de s'enquérir de perfectionnement disciplinaire alors que dans le deuxième cas, on cherche à devenir meilleur pédagogue. Pour cela, il y a différentes avenues même si la démarche autodidacte semble être la première empruntée soit par choix personnel, par commodité ou en dernier recours. Au-delà du tempérament de la personne, nous croyons que les choix de cheminement peuvent être influencés par le fonctionnement départemental et surtout par la culture institutionnelle. Nous observons que l'environnement de l'individu peut faire la différence.

Le nouveau personnel enseignant devient meilleur en travaillant par essais et erreurs, en consultant des ouvrages, en faisant appel à des ressources humaines ou en se prévalant de perfectionnement. Dans la présente recherche, nous avons constaté

que les personnes ont des ressources institutionnelles à leur disposition : conseillères et conseillers pédagogiques, formations diverses, perfectionnement pédagogique offert entre autres par PERFORMA, programme de mentorat, etc. Elles ont aussi des ressources disciplinaires : les ordres professionnels, les colloques, le perfectionnement disciplinaire, le milieu de travail. Ces nombreuses ressources s'ajoutent à celles trouvées au sein même du département ou encore auprès du corps professoral élargi. Cela dit, ces ressources ne sont pas systématiquement utilisées. La lourdeur de la tâche, l'urgence d'agir et le manque de temps évoqués dans les commentaires peuvent en être les raisons. Nous rejoignons ici le point de vue de Raymond (2001) lorsqu'elle parle de «stratégies de survie». Rappelons, dans le même ordre d'idées, que « la période d'insertion professionnelle fait souvent référence à cette étape de survie où la personne, embauchée dans des conditions d'urgence et de précarité, procède souvent par essais et erreurs » (Raymond, 2001 ; Lauzon, 2002 ; Nault, 2007).

De ce fait, en ce qui concerne l'apprentissage du métier d'enseignant, nous remarquons deux tendances même si les genres se confondent. De façon très rudimentaire et succincte, nous avançons qu'il y a des enseignantes et des enseignants qui apprennent « sur le tas » (Raymond, 2001, p.24) et il y a celles et ceux qui utilisent les ressources mises à leur disposition. Nous constatons que les premières personnes à s'enquérir, par exemple, de perfectionnement pédagogique sont celles qui ont déjà des notions de base dans ce domaine. D'autres personnes, sans acquis en enseignement, choisissent d'utiliser de telles ressources par motivation, certes, mais surtout si elles disposent de conditions facilitantes. Conséquemment, nous observons que les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants qui profitent des ressources disponibles dans des conditions favorables développent le réflexe de s'y référer par la suite. Nous croyons que ces personnes se construisent alors une identité professionnelle basée sur les fondements de l'enseignement collégial.

Dans le même ordre d'idées, nous remarquons que les discussions, les échanges et le travail avec les collègues sont une source importante d'apprentissage en insertion professionnelle et les résultats de la recherche le confirment. Sous ce rapport, nous observons deux phénomènes. Le premier, plus connu, a trait au renouvellement massif du corps professoral qui rend plus difficile, par exemple, le transfert d'expertise du personnel expérimenté au personnel novice. Le deuxième phénomène est peut-être moins étendu, mais il mérite notre attention. Il s'agit de situations où l'embauche de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants coïncide avec l'implantation d'un nouveau programme.

2.3 La passion qui motive

Dans un contexte d'insertion professionnelle, nous croyons qu'il importe de soutenir l'élément fondamental qui ressort des points forts évoqués par l'ensemble des répondantes et des répondants : la passion.

Notons que si leur route les a menés jusqu'à participer à un programme d'évaluation de leur enseignement, c'est qu'ils ont déjà franchi une étape dans leur développement professionnel certainement nourrie de passion et de dynamisme, deux attributs qu'elles et qu'ils se donnent.

Lors de notre analyse des données concernant les arrivées et les départs des "effectifs" en enseignement collégial du secteur régulier¹², nous avons constaté le nombre important d'enseignantes et d'enseignants qui quittent très tôt la profession sans y revenir. Sans en connaître les raisons fondamentales, nous sommes maintenant portés à croire que des expériences ont pu être difficiles ou décevantes et que la passion ne faisait plus le poids par rapport à l'ampleur de la tâche. Cela corrobore les écrits de Pratte (2007) que nous rappelons ici : « parmi les enseignantes et les enseignants nouvellement embauchés, plusieurs ne resteront pas, certaines et certains

¹² Nous faisons référence à l'analyse des données qui a mené aux statistiques concernant les départs à la retraite du personnel enseignant du collégial à la page 14 du présent document.

vont migrer vers d'autres établissements qui offrent des conditions plus intéressantes alors que d'autres ne persévéreront pas dans la profession » (p.19).

Non seulement croyons-nous que l'on doive sauvegarder la passion qui habite le nouveau personnel enseignant, mais il faut aussi la cultiver en offrant un soutien adéquat.

2.4 La synthèse des résultats d'autoévaluation

Afin de rendre plus concis les résultats de notre recherche, nous avons porté un regard sur l'ensemble des énoncés sans toutefois tenir compte des résultats statistiques. Ce choix découle du fait, par exemple, qu'à l'intérieur d'une même dimension — peu importe qu'elle ait été évaluée au-dessus ou sous la moyenne — des commentaires peuvent traduire des points forts comme des points à améliorer. D'autre part, il a été démontré qu'un même sujet pouvait être traité dans plus d'une dimension. À titre d'exemple, un commentaire en rapport avec un élément difficile peut être inscrit soit dans une *dimension*, soit dans les *points à améliorer*, soit dans les *réflexions reliées à la pédagogie* ou encore dans les *intentions pour un avenir rapproché*. Ce même commentaire peut aussi apparaître dans tous ces endroits à la fois s'il est émis par différentes personnes. Qui plus est, en portant l'attention sur l'échantillon et non sur chaque individu, il appert que les points forts des uns sont souvent les points à améliorer des autres.

Dans la page suivante, nous proposons un tableau synthèse dans lequel sont exposées les forces que nous croyons pouvoir attribuer à l'ensemble des répondantes et des répondants, des pistes de soutien qui émanent des besoins exprimés et, enfin, des ressources utilisées par les personnes interrogées.

Tableau 9

Synthèse de l'interprétation des résultats d'autoévaluation

| | |
|------------------------------|---|
| Des forces | <p>Les forces qui semblent le mieux caractériser le nouveau personnel enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • La passion, le dynamisme et la créativité; • L'ouverture face aux nouvelles expériences en matière de pédagogie; • Le désir profond de participer à la réussite des étudiantes et des étudiants. |
| Des pistes de soutien | <p>Des pistes de soutien inspirées des commentaires émis</p> <p>A. Informer le nouveau personnel enseignant des fondements de l'enseignement collégial;</p> <p>B. Soutenir le perfectionnement à caractère disciplinaire et didactique (connaissances disciplinaires, organisation et planification du contenu à enseigner), en fonction de l'approche-programme et du temps réparti à la formation de l'étudiante ou de l'étudiant;</p> <p>C. Soutenir le perfectionnement à caractère pédagogique incluant : l'approche par compétences, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage (incluant la motivation des étudiants), la gestion de classe, l'évaluation sommative et formative des apprentissages, le matériel pédagogique et didactique;</p> <p>D. Fournir des services d'aide pour une utilisation adéquate de la langue d'enseignement;</p> <p>E. Valoriser et soutenir les équipes de travail (équipe départementale, équipe programme, comités sociaux, organisationnels et institutionnels);</p> <p>F. Développer un sentiment d'appartenance au collège et à la profession</p> |
| Des moyens | <p>Des moyens utilisés par le nouveau personnel enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ressources à caractère disciplinaire: la documentation, les collègues, le perfectionnement, le milieu du travail. • Ressources à caractère pédagogique : le soutien individuel (les conseillers pédagogiques, le mentorat, les collègues), le perfectionnement, les programmes de formation (PERFORMA). |

Nous remarquons qu'après avoir fait l'exercice de regrouper les commentaires par thème et d'y avoir attaché des pistes de soutien, ce sont les champs de compétences proposés par le Conseil supérieur de l'éducation qui émergent.

Le fait de soutenir le perfectionnement à caractère disciplinaire et didactique fait référence à la maîtrise de la discipline (champ I) et le fait de soutenir le perfectionnement à caractère pédagogique amène la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant à *Développer et appliquer des stratégies d'enseignement axées sur l'apprentissage et sur le développement des élèves* (champ II) (CSE, 2000, p.54). Porter une attention particulière à l'utilisation adéquate de la langue d'enseignement vient rejoindre ces deux premiers champs.

Valoriser et soutenir les comités de travail a pour objet, entre autres, *d'entretenir une collaboration significative avec les autres acteurs engagés dans l'activité éducative* (champ 3) (*Ibid.*).

Le quatrième champ, *Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession enseignante* (*Ibid.*), se reflète davantage dans la section qui suit, celle réservée aux effets escomptés du soutien proposé.

2.5 Des pistes de soutien inspirées des commentaires émis

Il nous est possible de croire, à la lueur des commentaires exprimés, qu'avec du soutien tel que proposé plus haut, le nouveau personnel enseignant verrait son insertion professionnelle facilitée. Rappelons les propos de Raymond (2001) qui sont à nouveau confirmés « à l'ordre collégial, l'insertion professionnelle porte le poids d'une double intégration : intégration d'une culture institutionnelle et intégration d'une identité professionnelle qui se greffe sur celle de spécialiste d'une discipline» (p.26).

Puisque les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants ont maintes fois exprimé qu'elles et qu'ils en étaient à leur "première fois", les effets escomptés par rapport au soutien tendent vers l'appropriation des outils contribuant à alléger la

complexité de la tâche, à maximiser leur emploi du temps, à leur donner une confiance en soi, à préserver leur enthousiasme face à l'enseignement collégial et à maintenir leur motivation à demeurer dans la profession.

Dans le texte qui suit nous développons davantage chacune des pistes de soutien présentées au tableau 10.

A. Informer le nouveau personnel enseignant des fondements de l'enseignement collégial

Nous avons souvent fait mention que la plupart des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants entrent dans la profession au collégial « sans formation initiale en enseignement, sans préparation professionnelle spécifique » (Raymond, 2001; Lauzon, 2002; St-Pierre, 2007). Par conséquent, nous avons remarqué dans les commentaires recueillis que la perception de ce qu'est l'enseignement au collégial peut être bien différente d'un novice à l'autre. Une session d'information sur les fondements de l'enseignement collégial lors de l'embauche serait bénéfique, soit dans le volet *accueil* ou dans le volet *Insertion professionnelle* d'un programme institutionnel (Pratte, 2007, p. 23) ou lors d'une activité prévue à cet effet. Du même coup, nos observations nous amènent à croire que l'occasion serait donnée aux novices de s'approprier le plus tôt possible un vocabulaire spécifique à l'enseignement collégial.

B. Soutenir le perfectionnement à caractère disciplinaire et didactique en fonction de l'approche-programme et du temps réparti à la formation de l'étudiant

Il nous semble que les rapports aux savoirs, les contenus à enseigner, la maîtrise de la discipline sont là des concepts plutôt difficiles à définir lorsqu'on s'engage dans la profession. À preuve, les enseignantes et enseignants du collégial sont embauchés d'abord et avant tout pour leur spécialité disciplinaire «la compétence disciplinaire représente le fondement de l'intervention professionnelle du personnel enseignant au collégial» (CSE, 2000, p.38), et pourtant leur résultat d'autoévaluation par rapport à la dimension maîtrise de la discipline est sous la moyenne. Tel que nous l'avons déjà spécifié, sur trente personnes, seulement six d'entre elles ont émis des

commentaires alléguant que la maîtrise de leur discipline était un point fort de leurs compétences. Alors que le tiers (10 sur 30) considère devoir améliorer la maîtrise de leur discipline. Cela dit, nous rappelons que plusieurs commentaires font davantage référence à la didactique (sans toutefois utiliser le terme) qu'à la connaissance de la matière à enseigner. Sans négliger le perfectionnement disciplinaire, il semble important d'apporter une attention systématique et particulière à la didactique puisque plusieurs problèmes découlent de l'absence de connaissances dans ce domaine.

C. Soutenir le perfectionnement à caractère pédagogique incluant : l'approche par compétences, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage (incluant la motivation des étudiants), la gestion de classe, l'évaluation sommative et formative des apprentissages, le matériel pédagogique et didactique

En analysant les propos des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants, nous avons pu maintes fois observer combien les situations à caractère soit disciplinaire, didactique ou pédagogique étaient étroitement interreliées sans que la personne ait nécessairement les connaissances ou les outils qui lui permettent de faire des liens. Encore une fois, pris dans l'urgence d'agir, les besoins face aux situations problèmes sont parfois mal identifiés. Prenons par exemple une personne qui, pressée par le manque de temps et l'ampleur de la tâche, n'aura pas pour autant le réflexe soit d'impliquer davantage l'étudiant dans l'évaluation de ses apprentissages, soit d'organiser différemment le contenu de son cours ou encore d'adopter de nouvelles stratégies d'enseignement. Ce ne sont là que des exemples pour illustrer ce que peut apporter un soutien pédagogique ou didactique. Cela s'applique dans toutes les dimensions analysées, que ce soit en gestion de classe, en évaluation et rétroaction ou même dans la relation enseignant-élèves. Plusieurs nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants souhaitent devenir mieux outillés pour développer une plus grande capacité d'agir et de réagir de façon stratégique dans des situations difficiles.

D. Fournir des services d'aide pour une utilisation adéquate de la langue d'enseignement

Le problème de la qualité de la langue française est présent. Ce qui ressort de la recherche est que des enseignantes et des enseignants cherchent à améliorer leur utilisation de la langue française et que d'autres, cherchent des moyens d'aider leurs étudiants à améliorer la leur. Faut-il ouvrir les services des centres d'aide en français aux enseignants? Nonobstant les moyens mis de l'avant, il importe que l'institution maintienne un suivi sur la situation et contribue à l'amélioration de la langue d'enseignement.

E. Valoriser et soutenir les équipes de travail (équipe départementale, équipe programme, comités sociaux, organisationnels et institutionnels)

Nous avons vu que les ressources pour apprendre la profession sont nombreuses et variées, tant sur le plan disciplinaire que sur le plan pédagogique. Nous croyons qu'il importe de valoriser et de soutenir toute « collaboration significative avec les autres acteurs engagés dans l'activité éducative » (CSE, 2000, p.54). Ces activités sont propices à la découverte du milieu, à l'intégration dans la profession et à l'implication dans la vie collégiale. En étant valorisées et soutenues, elles contribueront aussi au développement d'un sentiment d'appartenance.

F. Développer le sentiment d'appartenance au collège et à la profession

Développer un sentiment d'appartenance n'est pas une piste de soutien en soi mais plutôt un concept qui peut progresser à travers le soutien offert. Plus particulièrement, développer un sentiment d'appartenance à la profession enseignante spécifique au collégial semble fournir au nouveau personnel enseignant ce qu'il faut pour maintenir les forces qui le caractérisent :

- La passion, le dynamisme et la créativité;
- L'ouverture face aux nouvelles expériences en matière de pédagogie;
- Le désir profond de participer à la réussite des étudiants.

En ce sens, nos observations nous portent à croire que les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants qui ont une base en pédagogie ou qui ont une propension à une démarche pédagogique dégagent rapidement une attitude réflexive face à leurs pratiques professionnelles.

3. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Une des limites de notre recherche concerne l'échantillon. Soulignons, en premier lieu, que les répondantes et les répondants ne sont issus que de quatre des collèges qui utilisent les services du CIREPE. Dépendamment de la politique de leur institution, ils ont participé à leur évaluation tantôt par tirage au sort, tantôt sur une base volontaire ou encore par obligation si la fin d'un cycle d'évaluation les a rattrapés.

Toujours en rapport avec l'échantillon, bien que le nombre de trente individus soit suffisant pour une recherche descriptive, mentionnons que les traitements statistiques doivent être regardés avec réserve compte tenu que l'ajout d'une ou deux personnes aurait pu avoir une influence sur les résultats.

Une autre limite fait référence au phénomène de la désirabilité sociale. «La désirabilité sociale amène les participants à omettre ou à travestir la réalité afin de préserver leur image et leur estime de soi. [...] La désirabilité sociale est donc une variable parasite que le chercheur doit tenter par tous les moyens de contrôler s'il veut préserver la validité interne de sa recherche » (Edwards, 1982). Il semble qu'une personne qui répond à son autoévaluation ait tendance à se donner de bons résultats. Le CIREPE, par ses méthodes de triangulation — fiches de variables contextuelles, autoévaluation de l'enseignante ou de l'enseignant et questionnaires aux élèves — peut, quant à lui, minimiser ce biais. Cependant, puisque la présente recherche ne porte pas sur l'évaluation mais plutôt sur une description des pratiques professionnelles en enseignement à partir d'une autoévaluation, nous n'avons

considéré que les deux premiers instruments cités plus haut, soit les fiches de variables contextuelles et le questionnaire d'autoévaluation.

CONCLUSION

Notre intérêt à mener un projet de recherche sur l'insertion professionnelle des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants au collégial a d'abord été influencé par le contexte particulier qui prévaut dans cet ordre d'enseignement, mais aussi par le fait que cette étape est décisive dans le développement professionnel du personnel enseignant. D'une part, le contexte se distingue par la formation nécessaire pour enseigner au collégial, la complexité de la tâche et le renouvellement du corps professoral. D'autre part, le problème se pose à partir du profil d'entrée diversifié du personnel enseignant au collégial et du rôle de l'institution dans le soutien à lui offrir à travers, entre autres, les programmes d'insertion professionnelle et d'évaluation du rendement. Débuter dans la profession n'est pas chose simple. Ainsi, afin d'apporter un soutien adéquat aux personnes qui s'engagent dans la profession, nous avons cherché à connaître leurs besoins et cela, quelque soit leur profil d'entrée.

En ce sens, l'idée nous est venue de dresser un bilan des pratiques professionnelles de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants du collégial suite à l'autoévaluation de leur enseignement.

Pour mener à bien notre recherche descriptive, nous avons ciblé trois objectifs. Le premier étant de recueillir les perceptions qu'ont les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants face à leurs pratiques professionnelles lors de l'autoévaluation de leur enseignement. Pour ce faire, nous avons sollicité la collaboration d'un organisme externe, le CIREPE, qui nous a fourni les données nécessaires à notre recherche. Ensuite, l'analyse de ces données nous a permis de réaliser notre deuxième objectif qui était d'effectuer un bilan des pratiques professionnelles telles qu'elles ont été exprimées par les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants. Finalement, c'est à l'intérieur de ce bilan qu'il a été possible de

cibler les éléments qui semblent les plus difficiles et de faire en sorte de dégager des pistes d'accompagnement.

En plus de pouvoir donner une description des pratiques professionnelles du nouveau personnel enseignant, notre recherche nous a permis de faire deux constats. Le premier fait référence aux écrits de Raymond (2001) où elle fait « ressortir des situations fréquentes et des besoins récurrents et multidimensionnels ressentis par les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants au collégial » (p.24 et 25). Nous avons constaté que les résultats que nous obtenons rejoignent ceux déjà identifiés en 2001. Le deuxième constat nous ramène au profil de compétences du Conseil supérieur de l'éducation. Tel que nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, nos pistes de soutien, dégagées à partir des commentaires émis par les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants, corroborent les champs de compétences proposés par le CSE.

En dernière analyse, nous avons constaté l'importance que peut avoir l'évaluation dans la période d'insertion professionnelle considérant la richesse des informations auxquelles nous avons eu accès. La valeur des résultats obtenus, quant aux forces et aux besoins du nouveau personnel enseignant, nous indique qu'il y a là un terreau qui pourrait être exploité pour mieux soutenir ces personnes.

Ainsi, concernant les retombées de la recherche, il serait pertinent d'explorer des modalités de suivi des évaluations des enseignantes et des enseignants dans les collèges. De plus, nous croyons que les résultats devraient servir, s'il y a lieu, à concevoir, à modifier ou à contextualiser des moyens et des outils dédiés au soutien des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants pendant leur période d'insertion professionnelle au collégial.

Dans le même ordre d'idées, de futures recherches pourraient porter sur des mises à l'essai de projets susceptibles de réduire l'écart entre les programmes d'insertion professionnelle et les programmes d'évaluation de l'enseignement.

À n'en pas douter, le souhait le plus cher de toute chercheuse et de tout chercheur est de voir les résultats de son travail porter des fruits.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baillat, G. (2005). Ambiguïtés et tensions dans la professionnalisation de l'activité enseignante. In D. Biron, M. Cividini et J. F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 219-241). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Beaud, J. P. (2003). L'échantillonnage. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 211-242). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bélangier, D.-C. (2007). Trois fois, passera... vers un profil de compétences unique de la profession enseignante? *Pédagogie collégiale*, 20(2), 17-22.
- Centre d'Intervention et de Recherche en Évaluation du Personnel Enseignant. (Site du CIREPE) Site téléaccessible à l'adresse <http://www.cirepe.qc.ca/contact.htm> Consulté le 10 janvier 2009.
- Comité paritaire. (2008). *Enseigner au collégial...Portrait de la profession*. Étude du Comité paritaire, Bibliothèque nationale du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Avis au ministère de l'Éducation, CSE, Québec.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal : Éditions McGraw-Hill.
- Dorais, S. et Laliberté, J. (1999). Enseigner au collégial aujourd'hui, Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial. *Pédagogie collégiale*, 12(3), 8-13.
- Edwards, A. L. (1982). *The social desirability variable in personality assessment and research*. (2^e éd.). New York : Greenwood Press.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Karsenti, T. et Savoie Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. (3^e éd.). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Katz, L. G. (1972). Developmental Stages of Preschool Teachers. *Elementary School Journal*, 73(10), 50-54.

- Lauzon, M. (2002). Comment les professeurs du collégial ont-ils appris à enseigner? *Pédagogie collégiale*, 15(4), 4-10.
- Lauzon, M. (2002). *L'apprentissage de l'enseignement au collégial : une construction personnelle et sociale*. Rapport de recherche PAREA, Montréal, Collège Maisonneuve.
- Lauzon, M. (2003). Le développement professionnel des professeurs du collégial : des enjeux communs et quelques parcours types. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 22-29.
- MEQ, *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles*, Québec, MEQ, 2001, 253 p. [En ligne] <http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation_ens.pdf>.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (2^e éd.). Paris: De Boeck Université.
- Nault, G. (2005). *Étude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratique en ligne pour le développement professionnel d'enseignants novices*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels : trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 13-16.
- Nault, T. (1999). Éclosion d'un moi professionnel personnalisé. In J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 139-159). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1996 a). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. (2^e éd. 1999). Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2001). *L'obligation de compétence ou comment rendre compte de son travail quand on enseigne ?*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_31.html> Consulté le 27 février 2009.
- Pratte, M. (2007). Se préparer à l'arrivée importante de nouveaux professeurs. *Pédagogie collégiale*, 20(4), 19-26.
- Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, 14(3), 22-27.

- Raymond, D. et Hade, D. (2000). *Module d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du collégial*. PERFORMA, 49 pages.
- Raymond, D. et St-Pierre, L. (2003). Développement professionnel du personnel enseignant et développement pédagogique institutionnel des collèges. Quelles complémentarités? *Pédagogie collégiale*, 17(2), 15-19.
- St-Pierre, L. (2007). Enseigner au collégial aujourd'hui. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 5-11.
- Tétreault, É. (1993). *Prospective des besoins du réseau collégial* : suites à la Commission parlementaire concernant le perfectionnement du personnel pédagogique. p. 16.
- Uwamariya A. et Mukamurera J. (2005). Le développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Vallerand, A.-C., Martineau, S. et Bergevin, C. (2006). *Portrait de la situation de la recherche sur l'insertion professionnelle en enseignement*. Communication présentée dans le cadre du colloque de l'ACFAS, Montréal.

ANNEXE A

ANALYSE DES DÉPARTS DES ENSEIGNANTS DU RÉSEAU COLLÉGIAL PUBLIC

ANALYSE DES DÉPARTS DES ENSEIGNANTS DU RÉSEAU COLLÉGIAL PUBLIC

| DÉPARTS | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|----------|-------|-------|----------|------|------|---------|------|------|---------------------------|-----|-----|------|
| Cycle | Effectif | | | | | | Tous | | | Permanents de 50 ans et + | | | |
| | Tous | Perm | | | | | Age moy | Nb | % | Age moy | Nb | % | % |
| | | | % | Perm 50+ | % | | | | | | | | |
| 1996-1997 | 18922 | 10137 | 8785 | 53,6 | 4583 | 24,2 | 43,5 | 3428 | 39,0 | 57,4 | 802 | 9,1 | |
| 1997-1998 | 18704 | 9519 | 9185 | 50,9 | 4232 | 22,6 | 40,0 | 2724 | 29,7 | 57,5 | 182 | 2,0 | 6,7 |
| 1998-1999 | 18649 | 9690 | 8959 | 52,0 | 4606 | 24,7 | 40,7 | 2728 | 30,4 | 58,3 | 248 | 2,8 | 9,1 |
| 1999-2000 | 18753 | 9821 | 8932 | 52,4 | 5030 | 26,8 | 41,6 | 2789 | 31,2 | 60,2 | 342 | 3,8 | 12,3 |
| 2000-2001 | 19148 | 9743 | 9405 | 50,9 | 5240 | 27,4 | 41,3 | 2795 | 29,7 | 59,8 | 275 | 2,9 | 9,8 |
| 2001-2002 | 19186 | 9495 | 9691 | 49,5 | 5349 | 27,9 | 41,1 | 2773 | 28,6 | 58,8 | 188 | 1,9 | 6,8 |
| 2002-2003 | 18990 | 9439 | 9551 | 49,7 | 5486 | 28,9 | 41,6 | 2600 | 27,2 | 58,9 | 274 | 2,9 | 10,5 |
| 2003-2004 | 19226 | 9562 | 9664 | 49,7 | 5656 | 29,4 | 44,7 | 2902 | 30,0 | 61,6 | 504 | 5,2 | 17,4 |
| 2004-2005 | 18730 | 9223 | 9507 | 49,2 | 5427 | 29,0 | 41,8 | 2490 | 26,2 | 58,6 | 265 | 2,8 | 10,6 |
| 2005-2006 | 18583 | 9156 | 9427 | 49,3 | 5357 | 28,8 | 43,3 | 2686 | 28,5 | 58,5 | 489 | 5,2 | 18,2 |
| 2006-2007 | 18713 | 8907 | 9806 | 47,6 | 5143 | 27,5 | 41,8 | 2507 | 25,6 | 59,2 | 307 | 3,1 | 12,2 |
| 2007-2008 | 19253 | 9069 | 10184 | 47,1 | 5105 | 26,5 | | | | | | | |
| Moyenne 1997-98 à 2006-07 | | | | | | | | 2699 | 28,7 | | | 3,3 | 11,4 |
| Moyenne 1997-98 à 2001-02 | | | | | | | | | | | | | 8,9 |
| Moyenne 2002-03 à 2006-07 | | | | | | | | | | | | | 13,8 |

Note : Pour réaliser l'analyse des départs des enseignants permanents de 50 ans et plus, nous avons utilisé des données provenant du MELS (reçues en février 2009).

ANNEXE B

DIMENSIONS ET ÉNONCÉS UTILISÉS PAR LE CIREPE

DIMENSIONS ET ÉNONCÉS UTILISÉS PAR LE CIREPE

Maîtrise de la discipline : Cette dimension réfère chez l'enseignant, au niveau de maîtrise de la matière enseignée et de la langue d'enseignement.

Stratégies pédagogiques : Cette dimension traite des stratégies d'enseignement développées et utilisées par l'enseignant afin de favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages.

Gestion de classe : Cette dimension s'intéresse à la capacité de l'enseignant de maintenir l'ordre et la discipline dans sa classe ainsi qu'à celle de créer un climat propice à l'apprentissage.

Organisation et clarté : Cette dimension s'intéresse à l'habileté de l'enseignant à préparer ses cours, à exposer clairement la matière ainsi qu'à structurer et à organiser le contenu de son cours de façon cohérente.

Évaluation et rétroaction : Cette dimension concerne l'habileté de l'enseignante ou de l'enseignant à préparer adéquatement les élèves aux activités d'évaluation des apprentissages, à faire en sorte de fournir des explications claires à propos des évaluations, à s'assurer que celles-ci portent bien sur les aspects importants du cours, à s'assurer d'être juste et équitable envers tous les élèves ainsi qu'à fournir des rétroactions constructives.

Relation enseignant-élèves : Cette dimension traite de la qualité de la relation établie entre l'enseignant et ses élèves, de son habileté à les encourager ainsi que de sa disponibilité envers eux.

Intérêt suscité : Cette dimension porte sur la capacité de l'enseignante ou de l'enseignant à susciter l'attention et l'intérêt des élèves et à leur donner le goût d'apprendre.

Enthousiasme : Cette dimension réfère à l'enthousiasme et l'intérêt que démontre l'enseignante ou l'enseignant par rapport à la matière qu'il ou qu'elle enseigne et pour sa profession.

Matériel pédagogique : Cette dimension concerne la qualité et la pertinence du matériel pédagogique utilisé par l'enseignante et l'enseignant dans ses cours ainsi que la contribution de celle-ci ou de celui-ci au développement et à l'amélioration de ce matériel.

Relation enseignant-collègues : Cette dimension porte sur la qualité de la relation établie entre l'enseignante ou l'enseignant et ses collègues. Elle traite de l'ouverture aux autres, du soutien et de l'aide apportée aux collègues, ainsi que de l'intérêt et de la considération démontrés pour le travail de ceux-ci.

Participation à la vie collégiale : Cette dimension traite de l'implication de l'enseignant à la vie du collège. Elle aborde plus particulièrement l'intégration à

l'équipe départementale ainsi que la qualité de l'engagement de celui-ci dans la vie pédagogique et communautaire du collège.

Respect des programmes, des politiques et des règlements : Cette dimension concerne le respect des programmes, des politiques et des règlements de l'établissement.

Relation enseignant-direction : Cette dimension réfère à la qualité de la relation établie entre l'enseignante ou l'enseignant et les membres de la direction. Elle traite plus spécialement de la collaboration, du respect, de l'ouverture et de la considération manifestés par l'enseignante ou l'enseignant à l'égard des membres de la direction.

Pratique professionnelle : Cette dimension traite de la réflexion de l'enseignant sur l'exercice de sa profession.

Tâche(s) particulière(s) : Cette dimension englobe toute autre tâche (coordination du département, la participation à différents comités, etc.) sur laquelle un enseignant souhaiterait avoir une rétroaction.

Autres aspects : Cette dimension permet à un établissement qui le désire de vérifier certains aspects particuliers qui ne seraient pas couverts dans les dimensions précédentes. Ex. : vie départementale.

ANNEXE C

UN RÉFÉRENTIEL COMMUN DE COMPÉTENCES

UN RÉFÉRENTIEL COMMUN DE COMPÉTENCES

Extrait tiré de «La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu», p. 54.

Un référentiel commun de compétences pour la formation du personnel enseignant des collèges

Maîtriser sa discipline ou sa spécialité professionnelle

- maîtriser les différents aspects de sa discipline;
- porter un regard épistémologique sur sa discipline;
- projeter et concrétiser l'apport de sa discipline dans les sphères du social et de l'emploi;
- en parler dans un langage accessible et maîtriser la langue d'enseignement.

Développer et appliquer des stratégies d'enseignement axées sur l'apprentissage et sur le développement des élèves

- favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages;
- mettre l'accent sur la participation des élèves;
- développer des liens plus serrés entre l'évaluation et l'enseignement dans une double perspective, celle du soutien au cheminement et celle du réajustement constant des pratiques pour les rendre plus conformes aux besoins d'apprentissage des élèves;
- mettre à contribution une diversité de stratégies d'enseignement et d'apprentissage;
- inscrire son enseignement dans une dynamique de programme et contribuer ainsi à l'atteinte des objectifs des programmes d'études.

Entretenir une collaboration significative avec les autres acteurs engagés dans l'activité éducative

- au regard de l'activité départementale : assumer une part des responsabilités inhérentes à la vie départementale;
- au regard des programmes : apporter une contribution significative aux différentes activités requises par la gestion pédagogique des programmes de formation;
- au regard de l'activité institutionnelle : collaborer avec les autres acteurs aux différents projets institutionnels ainsi qu'à la vie interne de l'établissement, d'abord sur le plan scolaire (enseignement et soutien au cheminement), mais aussi sur les plans social et culturel;
- au regard de l'activité éducative dans son ensemble : apporter une contribution à des projets qui impliquent différents acteurs du système d'éducation et établir des collaborations avec les autres acteurs du milieu (société civile) à des fins éducatives (voir le milieu comme réservoir de ressources, lieu d'apprentissage, objet d'apprentissage et aussi comme bénéficiaire de services).

Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession enseignante

- analyser ses pratiques et en réinvestir les résultats dans son travail quotidien, dans la gestion de sa formation continue et dans la définition d'une identité professionnelle propre à l'enseignement;
- contribuer au développement des connaissances;
- utiliser les technologies de l'information et de la communication et contribuer à leur développement, en contexte éducatif.

